

الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية (دراسة مقارنة)

إعداد

وعد علي محمد عويضه

المشرف

د. إيمان سعيد البوريني

(أستاذ مساعد)

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير

في تخصص الموهبة والإبداع

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط - الأردن

٢٠١٣م

تعهد وإقرار

أنا الطالبة "**وعد علي محمد عويضه**" الموقعة أدناه، أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان " **الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية (دراسة مقارنة)**"، بإشراف الدكتورة إيمان سعيد البوريني، من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤوليات المترتبة على ذلك في حال ثبوت عكس ذلك. كما وأفوض الجامعة حق تصوير الرسالة كلياً أو جزئياً، وذلك لغايات البحث العلمي والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الإسم: وعد علي محمد عويضه

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: ١٤/١٢/ ٢٠١٣ م

أعضاء لجنة المناقشة		**التوقيـع**
- الدكتورة إيمان سعيد نصر الله البوريني	**رئيساً**	....
أستاذ مساعد / علم نفس التربوي / معرفي		
- الدكتور جمال عبدالفتاح العساف	**عضواً**	....
أستاذ مشارك/ مناهج وأساليب تدريس		
- الدكتور فادي سعود فريد سماوي	**عضواً**	....
أستاذ مساعد / علم نفس التربوي		
- الدكتور إبراهيم عبدالله فرج الزريقات	**عضواً خارجياً**	....
أستاذ / التربية الخاصة / الجامعة الأردنية		

إهـداء

إلى بلدي وموطني المملكة العربية السعودية

إلى خادم الحرمين الشريفين أطال الله في عمره

إلى الذين طال انتظارهم لهذا العمل

إلى من سهلوا الصعاب أمامي ومنحوني الأمل

إلى روح والدي الغالي رحمه الله

إلى نور عيني والدتي الغالية أطال الله في عمرها

إلى زوجي الغالي

إلى إبني " أسامه " الذي تحمل معي عناء إنجاز رسالتي

إلى أحبائي إخواني وأخواتي الأعزاء

إليكم يا من تزالون بجانبي ترقبون نجاحي وتقدمي،

لهم جميعاً أهدي عملي المتواضع هذا

مع المحبة والعرفان

الباحثة

شكر وتقدير

أتقدم بجزيل الشكر وعظيم العرفان لمعلمتي القديرة ومشرفتي الفاضلة الدكتورة إيمان سعيد البوريني، لتفضلها بالإشراف على هذه الرسالة، ولما بذلته معي من جهد، وما قدمته من نصح وإرشاد، ولما منحتني من بحر علمها، ووقتها، ومتابعتها خطوة بخطوة، وإثراء معرفتي طوال فترة إعداد هذه الرسالة حتى بدت كما هي عليه، ولما عززتني وزادت من دافعيتي وإنجازي وثقتي بعملي، فلها مني كل الشكر والامتنان والتقدير والاحترام.

وأتقدم بالشكر والعرفان الجزيلين لوكيلة عمادة القبول والتسجيل في جامعة تبوك الدكتورة أريج الغبان لتسهيلها مهمة تطبيق رسالتي وتشجيعها المتواصل لي فجزاها الله كل خير.

كما أتقدم بخالص الشكر والعرفان للسادة الأفاضل، أعضاء لجنة المناقشة الأكارم، لما سيبدونه من مقترحات قيمة تهدف إلى الإرتقاء بهذه الرسالة.

جزاكم الله جميعاً عني كل خير وسدد على طريق الخير خطاكم،،،

الباحثة

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق



ملخص

الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية (دراسة مقارنة)

إعداد

وعد علي محمد عويضه

المشرف

د. إيمان سعيد البوريني

أستاذ مساعد

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى مستوى الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية، في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، حيث تم إختيار العينة عشوائياً من طالبات الموهوبات والعاديات في الصف الثاني الثانوي والثالث الثانوي في مدينة تبوك وبلغت (٢٠٠) طالبة (١٠٠) موهوبة و(١٠٠) عادية، وقد تم إستخدام أداتين للدراسة: الأداة الأولى (مقياس الذكاء العاطفي) المبني وفق نظرية (جولمان) والمطور لدى (مطر، ٢٠٠٤) حسب البيئة الأردنية، وقامت الباحثة بتطوير بعض فقراته حسب البيئة السعودية، وتم التحقق من صدقه وثباته، والأداة الثانية (مقياس السلوك القيادي) والذي قامت الباحثة بتطويره، وتم التحقق من صدقه وثباته.

وأشارت النتائج إلى، ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي العام لدى الطالبات الموهوبات في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، مقارنةً بالطالبات العاديات، كما أن هناك اختلافاً في ترتيب أبعاد الذكاء العاطفي لدى كل من الطالبات الموهوبات والعاديات. كما أشارت إلى ارتفاع مستوى السلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية نسبياً بين جميع أبعاد الذكاء العاطفي والدرجة الكلية للسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية. كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية ضعيفة بين بعض أبعاد الذكاء العاطفي (الوعي الذاتي، المهارات الاجتماعية) والدرجة الكلية للسلوك القيادي لدى الطالبات العاديات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، أما بقية أبعاد الذكاء العاطفي فلم يبلغ معامل الارتباط بينها وبين الدرجة الكلية للسلوك القيادي مستوى الدلالة الاحصائية.

وتوصي الباحثة بضرورة إجراء البحوث والدراسات في مدى أهمية العوامل العاطفية للطلبة الموهوبين لما لها من أثر فعّال على تكيفهم وتحصيلهم، وضرورة تدريب المعلمين على مهارات الذكاء العاطفي، والعمل على بناء وإعداد برامج لتوظيف الذكاء العاطفي في رفع فعالية المهارات القيادية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي – السلوك القيادي – الموهوبين

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

تعد الطاقات البشرية أهم وأثمن ما تملكه الدول من طاقات، ويعتبر الأطفال والشباب دعامة أي مجتمع، لذا فإن الفلسفة الحديثة للتربية تؤكد على أهمية توفير الأنشطة المختلفة، وتنمية القدرات المختلفة للتلاميذ، وكذلك تدريبهم على القيام بالفعاليات وتوظيفها بالحياة.

وتؤكد البرامج التعليمية الحديثة على أهمية تنمية القدرات والهبات الإلهيه التي تساعدهم على التكيف مع المتغيرات السريعة التي تحدث في هذا العصر، وتعتبر المؤسسات التعليمية والتربوية هي الأساس في تعليم الأفراد على الأنماط السلوكية الإجتماعية المختلفة، والتي تساعدهم على التكيف مع بيئتهم الطبيعية والإجتماعية، وللمدرسة دور فاعل في مساعدة المتعلم على اكتساب أساليب ومهارات التكيف الإيجابي مع نفسه وبيئته ومجتمعه، وهي المكان الذي يجب أن يمارس المتعلم أوجه النشاط التربوي والإداري والحر، بحيث يجد فيها المتعلم كل ما من شأنه أن يحقق فيه ذاته باعتباره فرداً أو عضواً في المجتمع.

ويقع على عاتق المدرسة الدور الأساسي في تقديم الخدمات والبرامج التعليمية التي تتناسب مع الطلبة، والتي تراعي الفروق الفردية بينهم، والذي يتطلب منها تطبيق مبدأ تكافؤ الفرص وليس المساواة، بمعنى أن تهيئ الظروف الملائمة لكل طالب كي يقدم أقصى طاقاته، سواء كان الطالب موهوباً أو عادياً، ويتوقف نجاح البرامج المقدمة للطالب على مدى نجاح عملية التشخيص، التي تحدد في ما إذا كان الطالب موهوباً أو غير موهوب (جروان، ٢٠١٢).

وسعى الباحثون في المجال التربوي إلى بحث كيفية تنمية الموارد البشرية المتاحة لدى المؤسسات عامة والتربوية خاصة، وكان أهمها الذكاء العاطفي الذي كان مداراً للبحث لأهميته في زيادة القدرة على إدراك مشاعر وانفعالات الآخرين وفهمها، والعمل على إدارتها بالشكل الذي يقلل من فرص حدوث صراع، أو صدام بين الفرد وذاته من ناحية، وبينه وبين المحيطين من ناحية أخرى، فقد حظي مفهوم الذكاء العاطفي في العقدين الأخيرين من القرن الماضي باهتمام الكثير من الباحثين في علم النفس التربوي، حتى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثاً، نظرا لأهميته ودوره الفعال في حياة الفرد وصلته الوثيقة بتفكيره وذكائه، حيث أشارت الدراسات إلى أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه، وإنما يحتاج إلى الذكاء العاطفي الذي يعد مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية (Vincent, 2003).

تعتبر نظرية الذكاء العاطفي (Emotional Intelligence) من النظريات الحديثة التي أشارت إلى مكانة النظام العاطفي في النظام المعرفي للقدرات الإنسانية، وفي الوقت نفسه ظهرت لتقف في وجه المداخل التقليدية التي ترى بالعواطف نظاماً يعيق النشاط المعرفي ونظاماً منفصلاً عن الذكاء، وبذلك فإن نقطة التحول أظهرت أن الذكاء العاطفي هو نتيجة تكامل كل من المعرفة والانفعال، إذ يقوم النظام المعرفي الاستدلالي المجرد بتوجيه الانفعال، بينما يعزز النظام العاطفي القدرة المعرفية (Mayer, 2001).

ويرتبط الذكاء العاطفي كما أشارت الدراسات والبحوث بالسلوك القيادي للفرد، حيث أن القادة الأذكياء عاطفياً يعلمون أن الفرق أو المجموعات ذات الكفاءة العالية يمكن أن تساعدهم بإعطاء أداء أفضل من أي عضو بمفرده، لذا يسعى القائد لمنحهم أكبر قدر من المعلومات، وبالتالي يقوم ببناء الثقة ويضمن مساهمتهم في وقت الأزمات، إن القائد الذكي عاطفياً يشارك الفرق في صناعة القرارت، ويحث المجموعة على أن يتلائم عملهم مع أهداف المنظمة أو المؤسسة. وأفراد المجموعة

التي يكون قائدها يتمتع بذكاء عاطفي يكونوا أقل معارضة في الأراء ويرحبون بأي تغيير ضروري للمجموعة، فيكون عمل المجموعة تشاركياً وتشاورياً حيث تنمي هذه المشاركة الثقة بالنفسن وتعزز الولاء للمجموعة، وتجعل المجموعة أكثر فاعلية (كورتوا، ٢٠٠٢).

فالقائد هو الذي يمارس فن القدرة على التوجيه والتنسيق والرقابة والتحفيز بالنسبة لعدد من الناس الذين يعملون معه لتحقيق الأهداف المطلوبة وفي القدرة على استخدام سلطته عند الضرورة، وفي القدرة على التأثير والاستمالة في مواقف أخرى. ويتفق التربويون على أهمية السلوك القيادي الفعال في المؤسسة التعليمية ككل وخصوصاً للطالب في تحقيق أهدافها وغاياتها وتسيير العملية التعليمية التعلميه في المؤسسة، فهو المسئول عن تنظيم وتوجيه وتحفيز جميع أفرادها في تهيئة جميع الظروف لتساعدهم على نموهم مهنياً وشخصياً للقيام بأدوارهم على أفضل وجه (العمري، ١٩٩٢).

وتعتبر القيادة ظاهرة اجتماعية وتنظيمية تتعلق بمجموعة من الأفراد في تنظيم معين، الذين من خلال تفاعلهم يعترفون بالمساهمة المتميزة لأحد الأعضاء في ضمان الانسجام و ديمومة عمل الجماعة في إطار نسق ما يقود إلى تحقيق أهدافها، وغالباً مايكون هذا العضو ممتلكا لمؤهلات وقدرات تسهل له القيام بهذا الدور المحقق للأهداف، من حيث كونه يمارس تأثيراً في سلوك باقي أعضاء الجماعة. وبهذا المعنى يمكن تعريف القيادة ببساطة بأنها عملية تفاعلية يؤثر من خلالها فرد في مجموعة من الأفراد لتحقيق هدف مشترك (جامع، ٢٠١٠).

ومن أساليب التطور التربوي أن يكون لدى الأفراد تفهم ووعي لكيفية قيادة هذا الإنسان والتعامل معه، بحيث يبذل كل ما بوسعه من جهد عن قناعة ورضا في أثناء ممارسته لدوره، فالقيادة نشاط

دينامي يؤثر في الناحية الإدارية، والناحية التعليمية والتعلمية، حيث أنه ينقل الفرد من الحالة الراكدة إلى الحالة الدينامية المتحركة (عطوي، ٢٠٠١).

مشكلة الدراسة:

يعتبر الإفتقار للذكاء العاطفي في أي منظمة أو مؤسسة سبباً في فشل أهداف هذه المنظمة، فتكون ثقافتها محدودة، وتواجهها العديد من المشكلات، وفي المقابل فإن المنظمة الذكية عاطفياً والتي توفر البيئة التي تعزز الذكاء العاطفي، تكون أكثر إنفتاحاً وتطوراً وتشجيعاً على التنوع بين أفرادها (Steven, 2007). ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة من خلال أهمية الذكاء العاطفي في كل البيئات وخصوصاً البيئة المدرسية، من خلال الكشف عن مدى إمتلاك الطالبات لمهارات الذكاء العاطفي.

وفي الجانب الآخر من الدراسة تظهر مشكلة الدراسة في أن التطور الذي يشهده العصر الحالي في شتى المناحي يتطلب العمل الجماعي وتلعب القيادة دوراً كبيراً في تكوين الجماعات المختلفة وتماسكها، وتحقيق أهدافها، حيث يلعب القائد دوراً مهماً في تحديد أهداف الجماعة، وتأتي هذه الدراسة للتركيز على الدور على أهمية القيادة والكشف عنهم وتطوير المهارات القيادة لدى طلبة المدارس. حيث لاحظ الباحثون بأن القادة الذين يمتازون بكفايات الذكاء العاطفي أكثر فاعلية من من نظرائهم الذين يفتقدون للذكاء العاطفي.

وتظهر مشكلة الدراسة كذلك بأنها تتناول الطالبات العاديات والموهوبات، حيث يختلف تدريس الطالبات الموهوبات عن العاديات، إذ أن الطالبات الموهوبات يتميزن بقدرات تفوق زميلاتهن من حيث سرعة التعلم والثراء اللغوي وسرعة الإدراك ودقة الملاحظة والدافعية للإنجاز، حيث لاحظت

الباحثة أن أغلب الدراسات تبحث في كل فئة من الطلبة بشكل منفصل عن الأخرى، وفي هذه الدراسة تتناول الباحثة الطالبات العاديات والموهوبات في سياق واحد.

وتتحد مشكلة الدراسة من خلال البحث عن دراسات سابقة تناولت الكشف عن الذكاء العاطفي وعلاقته في السلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، وبالرجوع لقواعد البيانات التي إستندت إليها الباحثة، لاحظت الباحثة ندرة الدراسات التي تناولت متغييرات الدراسات وبحثت في العلاقة بينهما، وتأتي هذه الدراسة للبحث في هذا الموضوع والإسهام في تغطية جوانبه.

أسئلة الدراسة: حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. **ما مستوى الذكاء العاطفي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية؟**
2. **ما مستوى السلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية؟**
3. **هل هنالك العلاقة إرتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية؟**

أهمية الدراسة:

في ظل التغيرات المعرفية السريعة التي يشهدها العالم في مختلف الأصعدة تبرز أهمية القيادة في مختلف المنظمات، ولا يمكن بحال من الأحوال عزل القيادة عن المفاهيم التربوية الحديثة، ومفهوم الذكاء العاطفي هو أحد أهم تلك المفاهيم.

كما أشارت البحوث والدراسات التي ساهمت في التطور النظري حول مفهوم الذكاء العاطفي إلى أن الانفعالات تلعب دوراً فاعلاً في الأداء الانساني، في مجال اتخاذ القرارات وحل المشكلات وغيرها. وقد تمحور التنظير في هذا المفهوم حول نموذجين اثنين، الأول يبين الذكاء العاطفي كقدرة عقلية محضة تميز الأفراد من خلال مدى إدراكهم وفهمهم ومعالجتهم للمعلومات ذات الطبيعة العاطفية، وكذلك مدى قدرتهم على الربط بين معالجتهم للمعلومات العاطفية وبين تفكيرهم العام. أما النموذج الثاني فيعتبر الذكاء العاطفي خليطا بين كونه قدرة عقلية وسمة شخصية، فهو عبارة عن مجموعة من المهارات النفسية والاجتماعية (جامع، ٢٠١٠).

وتظهر أهمية الدراسة كذلك من خلال تركيزها على نوع من الذكاء وهو الذكاء العاطفي حيث أن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد وتفوقه، وإنما يحتاج الفرد إلى الذكاء العاطفي الذي يعد مفتاح النجاح في المجالات العلمية والعملية.

وتنبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية وجوب توفر السلوك القيادي وعلاقته بالذكاء العاطفي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات في المملكة العربية السعودية، إضافة إلى قلة الدراسات التي اهتمت بدراسة الذكاء العاطفي والسلوك القيادي في المملكة العربية السعودية، وتتضح أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والعملية في النقاط التالية:

أولاً: الأهمية النظرية:

١. يتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في إعطاء تصور واضح حول مستوى الذكاء العاطفي ومستوى السلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.

٢. تلقي الدراسة الحالية الضوء على بيان الفروق في الذكاء العاطفي والسلوك القيادي بين الطالبات الموهوبات والعاديات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.

ثانياً: الأهمية العملية:

١. تساعد المعلمين والمعلمات في إختيار أساليب وطرق التعليم والتقويم المناسبة للطلبة بما يتناسب وذكائهم العاطفي وممارستهم للأساليب القيادية المناسبة والمتطورة معرفياً وإجتماعياً.

٢. تساعد المشرفات التربويات في مدارس المرحلة الثانوية في بناء الإستراتيجيات الملائمة لتنمية الذكاء العاطفي والسلوك القيادي للطالبات للوصول إلى قياديات يتمتعن بذكاء عاطفي مميز.

٣. أهمية الفئة التي تشملها الدراسة، وهي الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

٤. تزويد الباحثين بمقاييس ذات خصائص سيكومترية عالية.

أهداف الدراسة ومبرراتها:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد مستوى الذكاء العاطفي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.

٢. تحديد مستوى السلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.

٣. تحديد مستوى ونوع العلاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.

٤. بيان الفروق في الذكاء العاطفي والسلوك القيادي بين الطالبات الموهوبات والعاديات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.

٥. الكشف عن الطالبات اللاتي يسلكن سلوكاً قيادياً ويتمتعن بحس الذكاء العاطفي وذلك من خلال تطبيق مقياس السلوك القيادي ومقياس الذكاء العاطفي.

مبررات الدراسة:

١. حاجة المنطقة العربية وبالأخص المملكة العربية السعودية لمثل هذا النوع من الدراسات الحديثة.

٢. الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات للتعرف على أيٍ منهن أجدر بالقيادة، مع الإلمام بمكونات الذكاء العاطفي في المملكة العربية السعودية.

المصطلحات المفاهيمية والإجرائية:

الذكاء العاطفي:

عرفه جولمان (Goleman, 1995)، بأنه قدرة الفرد على فهم الانفعالات الذاتية، وانفعالات الآخرين، ومعرفتها، والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية، والقدرة على الحفظ ذاتياً وعلى إدارة الإنفعالات والعلاقات مع الآخرين بشكل فعّال.

ويعرف **إجرائياً** في هذه الدراسة بالدرجة التي حصلت عليها المفحوصات على مقياس الذكاء العاطفي الذي استخدمته الباحثة لهذا الغرض.

القيادة:

ويعرفها (تيد) المقدرة على التأثير في الناس ليتعاونوا على تحقيق هدف يرغبون فيه، (المعايطة، ٢٠٠٧). وعرفها (زهران) بأنها أي شخص يقود جماعه من الأفراد ويؤثر في سلوكهم ويوجه عملهم، فهو بهذا المعنى يكون قدوه لسلوك أعضاء الجماعة ويكون الشخص المركزي في الجماعة (زهران، ١٩٨٤).

السلوك القيادي:

هو السلوك الذي يسلكه القائد في أي موقف أثناء تحقيق هدف الجماعة، ويحتذي الإتباع به في سلوكياتهم (العمري، ١٩٩٥).

ويعرف **إجرائياً** بالدرجة التي حصلت عليها المفحوصات على مقياس السلوك القيادي الذي طورته الباحثة لهذه الغاية.

الطالبات الموهوبات:

الموهوب: كل فرد يتميز بالتفوق العقلي عن مرحلته العمرية في بعض أو جميع القدرات التي تجعله مساهماً عظيماً وفعالاً في تحقيق الرفاهية للمجتمع، وتشير الموسوعات النفسية والتربوية إلى وصف الطفل الموهوب المبدع بأنه " الطفل الذي يؤدي أي عمل بكفاءة عالية وبصورة أفضل ممن هم في سنه، وبأسلوب يبشر بتحقيق إنجازات وإسهامات عالية في المستقبل"، (جروان،٢٠١٠).

وتعرّف الطالبات الموهوبات في هذه الدراسة: هن الطالبات اللواتي تم الكشف عنهن كموهوبات ويتلقين برامج وأنشطة وخدمات خاصة داخل الصفوف المخصصة لهذه الغاية، في كل مدرسة من المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، في العام الدراسي (٢٠١٢/٢٠١٣).

الطالبات العاديات:

طالبات المرحلة الثانوية في مدارس منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، في العام الدراسي (٢٠١٢/٢٠١٣)، من غير الموهوبات واللواتي لم يتم الكشفن عنهن بأنهن موهوبات، ولا يوضع لهن برامج تربوية خاصة بالمنهاج أو أسلوب التدريس.

المرحلة الثانوية:

مرحلة دراسية تشتمل على صفوف الثاني الثانوي والثالث الثانوي بفرعيها (الأدبي والعلمي) وتتراوح أعمار الطالبات في هذه المرحلة بين (١٧– ١٨) عاماً.

منطقة تبوك:

منطقة جغرافية تقع في شمال غرب المملكة العربية السعودية المملكة العربية السعودية وهي منطقة حدودية مع المملكة الأردنية الهاشمية.

حدود الدراسة:

- حدود زمانية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٢ / ٢٠١٣).
- حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة على مدارس المرحلة الثانوية للإناث بفرعيها (العلمي والأدبي) في مدينة منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.
- حدود بشرية: تم تطبيق الدراسة على طالبات الصفين الثاني الثانوي والثالث الثانوي في المرحلة الثانوية.

محددات الدراسة:

- عينة الدراسة: اقتصرت الدراسة على الخصائص السيكومترية بالنسبة لعينة الدراسة والمكونة من (٢٠٠) طالبة موهوبة وطالبة عادية من الصفين الثاني الثانوي والثالث الثانوي للمرحلة الثانوية في مدينة منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.
- أدوات الدراسة: اقتصرت الدراسة على تطبيق مقياسين، الأول مقياس (جولمان) للذكاء العاطفي والمعدّل والمطوّر حسب البيئة الأردنية لدى (مطر، ٢٠٠٤)، ومقياس السلوك القيادي الذي قامت الباحثة بتطويره، وتم إستخراج صدق وثبات المقياسين.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للأدب النظري ذي العلاقة بموضوعات الدراسة، الموهبة، والذكاء العاطفي، والسلوك القيادي، لتكوين خلفية نظرية مناسبة حول موضوعات ومضمون الدراسة، كما يتناول هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة التي أجريت حول موضوع الدراسة بهدف الإفادة من إجراءاتها المنهجية، ولمقارنة نتائجها بتلك النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية.

أولاً: الإطار النظري:

الموهبة:

تضاربت أراء الباحثين والدارسين بشأن تعريف التفوق والموهبة، حيث يعد تعريف الموهبة من الناحية التربوية الإصطلاحية أمراً متشعباً ومعقداً، إذ أن المراجعة لما كتب حول الموهبة تكشف عدم وجود تعريف عام ومتفق عليه بين الباحثين والمربين، إضافة إلى حالة الخلط وعدم الوضوح في إستخدام الألفاظ المختلفة للدلالة على القدرة أو الأداء غير العادي حيث جرت العادة على إستخدام ألفاظ مثل موهوب، ومتفوق، ومبدع، ومتميز، وذكي بمعنى واحد سواء باللغة العربية أو الإنجليزية، فقد عرفت جمعية التربية الأمريكية الطلبة المتفوقون هم الذين عرفوا بواسطة أشخاص مؤهلين مهنياً، ويحتاجون إلى خدمات وبرامج إثرائية تعليمية خاصة، ومتنوعة (جروان، ٢٠١٢).

وفي تعريف الموسوعة الأمريكية الذي يذكر أن تعريف الموهوب والمتفوق يتفاوت تبعاً لدرجة الموهبة والتفوق التي تأخذ على أنها الحد الفاصل بين الموهوب والمتفوق وغير الموهوب والمتفوق وإذا اعتمدت نسبة الذكاء فإن النقاط الفاصلة المقترحة تختلف بصورة واسعة من سلطة إلى أخرى

و تمتد نسب الذكاء من (١١٥– ١٨٠) ولكن معظم النقاط الفاصلة المستخدمة فعلياً تقع بين (١٢٥–١٣٠) (جروان، ٢٠١٢).

ويعتبر تيرمان (Terman)، هو المؤسس لحركة تربية الموهوبين في العالم، إذ تعد دراسته الطولية التي أجراها على الأطفال الموهوبين في ولاية كاليفورنيا أول مؤشر دال على بدء الاهتمام بالموهوبين، وكان يركز على أهمية الكشف المبكر عن الموهوبين (الخطيب، والصمادي، والروسان والحديدي، ويحيى، والناطور، والزريقات، والعمايره، والسرور، ٢٠١١).

ومن الناحية التاريخية فقد بدأ الاهتمام بالموهوبين من ناحية تربوية تعليمية في العام (١٨٦٠) عندما بدأ فرانسيس جالتون (Galton) في بريطانيا بالإهتمام بدراسة الوراثة والذكاء، وبعدها بدأ الاهتمام من قبل علماء فرنسا، وأمريكا، حيث وجد بينيه وسايمون عام، (١٩٠٥) أول إختبار ذكاء لقياس القدرات العقلية، ونقل إختباره من فرنسا إلى أمريكا، وتم تطوير الإختبار والتحقق من ملائمته للثقافة الأمريكية. وقد ظهر الكثير من العلماء الذين أسسوا بدايات الاهتمام بالطلبة الموهوبين، وقياس قدراتهم العقلية، ودراسات الذكاء وإرتباطاته مع العوامل الأخرى (الخطيب وآخرون، ٢٠١١).

وتعد رعاية الموهوبين والإهتمام بهم، الوسيلة التي تتقدم من خلالها المجتمعات، ويكون لها مكانة مرموقة بين الأمم، لأن الموهوبين هم الذين يؤثرون في تقدم الأمم من خلال إسهاماتهم المتعددة في كافة جوانب الحياة، ومن هنا تمثل رعاية الموهوبين نقطة الإنطلاق في تقدم الأمم وتطور الحضارة البشرية، إذ تمثل رعاية الموهوبين إستثماراً مربحاً على المدى البعيد، لأن ما ينفق ويقدم للموهوبين يظهر مردوده بعد سنوات على هيئة إسهامات وإنجازات ومبتكرات متعدده في كافة جوانب الحياة (ريم، ٢٠٠٣).

وتبذل المجتمعات قديمها وحديثها الكثير للإهتمام بالموهوبين، والمتميزين، حيث أن الطاقة البشرية تحتل مكانة وأهمية أكثر من الثروات الطبيعية في أي بلد لأنه لا يمكن الإستفادة من الثروات الطبيعية إذا لم يكن هنالك عقول واعية ومتميزة، تخطط، وتنظم، وتبدع، في الإنتاج والإكتشاف، لذا كان لا بد من توفير برامج تربوية ملائمة تتناسب مع إمكانيات الأفراد المتميزين لإستخراج ما لديهم من طاقات والإستفادة منها، لذا نرى أن الإهتمام بالموهوبين أخذ يتنامى في الدول العربية خلال النصف الأخير من القرن الماضي، وبرز هذا الإهتمام بعدد من التجارب في بعض الدول العربية مثل مصر والأردن والإمارات العربية المتحدة وتونس والبحرين (القريطي، ٢٠٠٥).

خصائص الموهوبين:

يتسم الأطفال الموهبين بالعديد من الخصائص والسمات التي ورد في الأدب التربوي والنفسي، ونظراً لأهمية هذه الخصائص والمميزات لدى الموهوبين والمبدعين، فقد كانت الأساس الذي اعتمد عليه العلماء في بناء اختبارات التفكير الإبداعي التي تؤكد جميعاً على قياس السمات الأساسية الثلاث وهي: الأصالة والمرونة والطلاقة، ومنها: (الحمادي،٢٠٠١)

١- التفوق العقلي: يتسم الموهوبون بالقدرة العقلية العالية، فالموهوب يتربع على قمة السلم الهرمي في إستجاباته على اختبارات الذكاء، وكذلك في اختبارات التفكير الإبتكاري.

٢- القدرة على أداء الأعمال بكفاءة عالية وبفترة زمنية أقل: وذلك بما يمتكله من مهارات متميزة تتنبأ بتحقيق إنجازات عظيمة مستقبلاً، وبما يمتلكه من طاقة حيوية هائلة يسخرها للسيطرة على الأشياء.

٣- القدرة العالية على الفهم والاستدلال والإدراك في تصور العلاقات بمختلف مستوياتها: كالعلاقات الزمانية والمكانية والمجردة بين الأشياء والأفكار والوقائع، ويظهرون مرونة عالية في التفكير في إنتاج البدائل الجديدة والحلول التي تتصف بالجدية والأصالة والحداثة، فالموهوبون يتعلمون عن طريق الاكتشاف، ويرفضون أساليب الحفظ والتقليد.

٤- الإستقلالية والثقة العالية بالنفس في المهمات الصعبة: ولعل من أهم خصائص الموهوبين أيضاً، تميزهم بالإستقلالية والثقة بالنفس إلى درجة المخاطرة والمغامرة في القيام بالمهام الصعبة وفي تناول الأشياء وتجريبها، وتلعب دافعية الموهوب المتزايدة دوراً هاماً في رغبته بالتعلم، وفي الاكتشاف والفضول المعرفي، فهو كثير الأسئلة والتساؤل مما يسبب الإزعاج والقلق لوالديه ومعلميه في أحيان كثيرة.

٥- الحساسية للمشكلات والمواقف: إذ أن الموهوب المبدع أكثر حساسية للمشكلات الإجتماعية والمواقف التعليمية، فهو غالباً ما يميل إلى إكتشاف التناقض في المواقف والمشكلات، ويظهر العناصر المفقودة والغامضة في حل المشكلة.

الذكاء العاطفي:

يعد مفهوم الذكاء من أكثر المفاهيم التي حظيت بإهتمام علماء النفس في ميدان علم النفس، وإن كان مفهوم الذكاء قديماً نسبياً إلا أن التجديدات والتطورات التي طرأت عليه في الفهم والتطبيق ساهمت في زيادة البحث في مفهوم الذكاء، حيث برزت جهود علماء النفس في التعرف على طبيعة الذكاء، واتخذوا أساليب متنوعة للتعرف على ما إذا كان الذكاء مكوناً من قدرة عقلية أم مجموعة من القدرات المستقلة، ويختلف الذكاء بمفهومه العام من بيئة إلى أخرى، ففي المدرسة

الطالب الذكي هو المتفوق في دراسته والحاصل على أعلى الدرجات، وفي القطاع التجاري هو الشخص القادر على تحقيق أفضل المكاسب.

والذكاء في اللغة يعني الفطنة وسرعة الفهم، والفعل منه ذكي و يذكو، و يقال ذكا قلبه، وأصله التوقد والالتهاب (الأعسر وكفافي، ٢٠٠٧).

ومن الناحية الإصطلاحيه إشتق مصطلح الذكاء (Intelligence) من الفعل فهم، ومن أوائل التعريفات للذكاء تعريف تيرمان (Terman) بأنه القدرة على التفكير المجرد، وعرفه وكسلر (Wechsler) بأنه قدرة الفرد على العمل الهادف والتفكير المنطقي والتعامل مع البيئة بفعالية، وعرفه كولفن (Colvin) بأنه القدرة على التعلم أو التكيف مع البيئة (قطامي، قطامي، شريم، غرايبة، الزعبي، مطر، ظاظا، ٢٠١٠).

وعلى الرغم من تعدد التعريفات وصعوبة حصرها فقد أجمع المختصون حديثاً على تعريفين للذكاء أولهما قدمته مجموعة من علماء جمعية علم النفس الأمريكية (APA) عام (١٩٩٥)، والتي إعتبرت الذكاء عملية توضح وتنظم تباين قدرة الأفراد في فهم الأفكار المعقدة، والتكيف بفاعلية مع البيئة، والتعلم بالخبرة، والإنخراط في أنواع مختلفة من الإستدلال، وحل المشكلات، وبأن الفرد الواحد يختلف من موقف لآخر، ومن سياق لآخر. أما التعريف الثاني فوضع من قبل (٥٢) عضواً مختص من اللجنة العلمية الرئيبسة للذكاء في عام (١٩٩٤)، وجاء فيه: الذكاء قدرة عقلية عامة كبيرة تتوسط العديد من الأشياء تتضمن القدرة على الإستدلال، والتخطيط، وحل المشكلات، والتفكير المجرد، واستيعاب الأفكار المعقدة، والتعلم بسرعة من خلال الخبرة، والقدرة الواسعة العميقة التي تجعل المتعلم قادر على إستيعاب ما يحيط به، وعمل إدراكات للأشياء وتشكيلها (قطامي وآخرون، ٢٠١٠).

يستعمل علماء النفس مصطلح الذكاء بشكل خاص للدلالة على مدى قيام الفرد بالعمليات فوق المعرفية بشكل جيد فالذكاء يدل على القدرات المعرفية، مثل القدرة على الربط بين المفاهيم، والحكم، والاستنتاج، والتفكير المجرد، والقدرة على حل المشكلات. أما المجال العاطفي فيحتوي على الانفعالات، والمزاج العام، والتقويم، والحالات الأخرى من المشاعر والأحاسيس (Mayer, & Salovey, 1997).

وأشارت البحوث والدراسات إلى أن النظرة الى العقل والحياة النفسية للشخص تنقسم إلى ثلاث أقسام (الخضر، ٢٠٠٢):

أولاً المعرفة: وتتمثل بالتفكير والعمليات المعرفية ووظائف الذاكرة.

ثانياً العاطفة: وتشتمل على الإنفعالات والنواحي المزاجية والحدس ومشاعر الفرح والغضب والإحباط والخوف وغيرها.

ثالثاً الدافعية: دوافع الشخص البيولوجية والمكتسبة والأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها.

ويرتبط الذكاء بكل من القسمين الأول والثاني، ونتيجة التفاعل والتبادل بينهما يحدث نوع من التكامل.

وهناك نظامين يتحكمان بنوعين مختلفين للذكاء يعتمد أحدهما على الآخر، وهما الذكاء العقلي والذكاء العاطفي، ويتحكم النوعان في سلوك الأفراد اليومي، فلا يستطيع الذكاء العقلي العمل من دون الذكاء العاطفي، ولا يستغني الذكاء العاطفي عن الأحكام الإدراكية للذكاء العقلي، وعندما يعمل الإثنان بانسجام وفعالية يرتفع أداء الذكاء العاطفي، ويعد الذكاء العاطفي نوعاً جديداً من أنواع الذكاء، يعود لعمليات عقلية تشمل على التعرف على الإنفعالات واستخدامها وفهمها وإدارتها في الذات وفي الآخرين لحل المشكلات الحياتية وتنظيم السلوك، ويستند مفهوم الذكاء العاطفي

على أن أحداث الحياة المتنوعة تشتمل على معلومات انفعالية مهمة يجب أن يتم معالجتها بطرق تختلف عن طرق معالجة المعلومات المعرفية، وضرورة التأكيد على الفروق الفردية بين الأفراد في معالجة المعلومات العاطفية (Mayer &Salovey, 1997).

ويعتبر الذكاء العاطفي ذو أهمية بالغة بالنسبة للأطفال وذلك في سبيل النجاح في أمور الحياة والمحافظة على تكوين العلاقات السليمة في الأسرة وجماعة الرفاق، وبالتالي إذا لم يكن هؤلاء الأطفال على وعي ودراية وإدراك بانفعالاتهم فإنهم سيواجهون صعوبات ومشكلات في إتخاذ القرارات المنطقية، والضبط والتحكم بانفعالاتهم والتواصل الجيد مع الآخرين، وبعكس ذلك المدركين لإنفعالاتهم فإن لديهم الفرصة للإستجابة بطريقة سليمة، وبذلك فهم يتجنبون القرارات والنتائج غير المناسبة (Elias & Weisberg, 2000).

ويتكون الذكاء العاطفي من الذكاء الشخصي والذكاء بين الأشخاص (الذكاء الاجتماعي)، فالذكاء الشخصي يهدف لاستشعار العلاقات الداخلية بين الأفكار والأحداث التي تواجه الفرد، أما الذكاء بين الأشخاص فيهدف للتعامل مع الآخرين والتواصل معهم بسهولة ويسر (Fitness, 2001).

ويتضمن مفهوم الذكاء العاطفي القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم، للدخول معهم في علاقات اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والعاطفي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة (عثمان، ورزق ١٩٩٨).

لقد ظهر مفهوم الذكاء العاطفي بشكل مميز في الثمانينات من القرن الماضي في أدبيات (كتب ومقالات) بار– أون (Bar-On)، وكذلك عند سالوفي وماير (Salovey and Mayer) فمثلاً

عرف بار– أون الذكاء العاطفي بأنه قدرة الفرد على فهم مشاعره والتعبير عنها، وامتلاك تقييم إيجابي للذات، وتحقيق واسع لقدراته، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناضجة ومسؤولة دون أن تتحول إلى اعتمادية على الآخرين. فالأشخاص الذين لديهم مستوى عالٍ من الذكاء العاطفي يتصفون بالتفاؤل والمرونة والواقعية والنجاح في حل المشكلات والتعامل مع الضغوط دون فقدان التحكم (Bar-on, 1997).

ويضم مفهوم الذكاء العاطفي مجموعة كبيرة من المهارات الفردية والميول، يشار إليها بالمهارات داخل الشخص وبين الأشخاص، والتي تقع خارج نطاق المجالات التقليدية للمعرفة الخاصة والذكاء العام والمهارات الفنية والمهنية، ولكي يؤدي الفرد وظائفه كاملة، ويكون متوازناً فلا بد أن يتمتع بالذكاء التقليدي والذكاء العاطفي، حيث إن النجاح في الحياة يحتاج إلى أكثر من مجرد المخ، والفرد يجب أن يكون قادراً على تنمية علاقاته الشخصية والمحافظة عليها، وأن يتيح لنفسه الفرصة كي يفكر بإبداع وأن يستخدم عواطفه لحل المشكلات (هلال، ١٩٩٩).

عرف قاموس أكسفورد العاطفة بأنها أي اظطراب أو تهيج في العقل أو المشاعر أو الوجدان، بمعنى استثارة في الحالة العقلية، وقد إستخدم جولمان مفهوم (Emotion) والمترجم بالعاطفه ليشير إلى مشاعر معينة تصاحبها أفكار محددة، وحالة نفسية وبيولوجية واستعدادت متفاوته للسلوك (الأعسر وكفافي، ٢٠٠٧).

وعرف كل من سالوفي وماير (Salovey & Mayer) الذكاء العاطفي بأنه نوع من الذكاء الإجتماعي المرتبط بالقدرة على مراقبة الشخص لنفسه، وانفعالاته ومشاعره وعواطف وإنفعالات الآخرين والتمييز بينهما واستخدام المعلومات الناتجة عن ذلك في تفكيره وقرارته وسلوكه، (Salovey & Mayer, 1997).

وعرفه جولمان (Goleman) بأنه القدرة على التعرف على شعورنا الشخصي وشعور الآخرين، وذلك لتحفيز أنفسنا، ولإدارة عاطفتنا بشكل سليم في علاقتنا مع الآخرين (جولمان، ٢٠٠٥)

ويعرف الذكاء العاطفي وفق نموذج (بار– أون) بأنه منظومة من القدرات العاطفية الشخصية والاجتماعية، التي تمنح الفرد القدرة على التكيف مع الصعوبات المحيطة والضاغطة. (Bar-On, 2001).

ويعرفه (السمادوني) بأنه مجموعة مركبة من القدرات أو المهارات الشخصية التي تساعد الفرد على فهم مشاعره وإنفعالاته ثم السيطرة عليها، وعلى فهم مشاعر الآخرين وإنفعالاتهم وحسن التعامل معهم والقدرة على استغلال طاقاته الوجدانية في الأداء الجيد، وعلى إقامة علاقات طيبة مع المحيطين به (السمادوني، ٢٠٠٧).

التطور التاريخي لمفهوم الذكاء العاطفي:

بدأ التطور التاريخي لمفهوم الذكاء العاطفي منذ عام (١٩٠٠– ١٩٦٩) وفي تلك الفترة كانت بحوث الذكاء مستقلة عن بحوث الإنفعالات فالذكاء والإنفعال كانا يعتبران في تلك الفترة مجالين مستقلين، ومنذ العام (١٩٧٠) حتى العام (١٩٨٩) بدء دخول مصطلح الذكاء العاطفي حيث سميت بالفترة التمهيدية لتعريف الذكاء الوجداني وقد نشأ هذا المصطلح من خلال توصل الباحثين لجعل المعرفة والوجدان مجالاً واحداً، وظهرت نماذج ونظريات إهتمت بدراسة العلاقة بين الذكاء والإنفعال، فقد إقترح جيلفورد (Gelford) في نموذجه بنية العقل، بنية المحتوى السلوكي والذي يشتمل على القدرات التي تتطلب من الشخص إدراك سلوكه وسلوك الآخرين. كما ظهرت أيضاً نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر (Gardener) في عام (١٩٨٣) والتي أشارت إلى ما يعرف

بالذكاء داخل الشخص والذي يشير إلى القدرة على إدراك المشاعر الذاتية وترميزها (السمادوني، ٢٠٠٧).

وفي بداية الفترة من (١٩٩٠- ١٩٩٣) نشر ماير وسالوفي (Mayer & Salovey) مجموعة من المقالات عن الذكاء العاطفي وقد أضاف المقال الذي كان عنوانه "الذكاء العاطفي بطريقة تحليلية" مثيراً للمجالات ذات العلاقة وظهر في تلك الدراسة أول مقياس للذكاء العاطفي وتم الإشارة للذكاء العاطفي على أنه ذكاء حقيقي، وتطورت في تلك الفترة التفسيرات المتعددة للذكاء العاطفي وخصوصاً النموذج العصبي الذي إعتمد على علوم المخ. منذ (١٩٩٤- ١٩٩٧) برز الإهتمام في بحث وقياس الذكاء العاطفي وحاول عدد من الباحثين تعريف الذكاء وقياسه وظهرت مقاييس جديدة ومقننة للذكاء العاطفي وخلال هذه الفترة نشر جولمان (Goleman) أول كتاب علمي عن الذكاء العاطفي وفيه وضع تصوراً لتفسيره، واستخدم مصطلح النسبة العاطفية (EQ) (Emotinal Quotion)، وتوالت فيما بعد الدراسات والأبحاث التي إهتمت بالذكاء العاطفي (السمادوني، ٢٠٠٧).

فيما يرى ماير وسالوفي (Mayer & Salovey) أن أصول الذكاء العاطفي تعود للقرن الثامن عشر، حيث كان العلماء يقسمون العقل إلى ثلاثة أقسام هي: المعرفة، والعاطفة، والدافعية. ويرتبط الذكاء العاطفي بطريقة أو بأخرى، بالمنحى الأول والثاني أي المعرفة والعاطفة، ويحدث تكاملاً بينهما، إلا أنه ليس كل ما يتصل بالمنحى المعرفي، والمنحى العاطفي يمكن اعتباره ذكاء عاطفياً، على الرغم من التفاعل التبادلي بين الانفعال والتفكير، وأثر هذا التفاعل على سلوك الإنسان (عثمان ورزق، ١٩٩٨).

وقد ساهمت نظريات عدة في توضيح مفهوم الذكاء العاطفي حيث تبنت هذه النظريات تعريفات متباينة للذكاء العاطفي، إلا أنها أجمعت على وجود أربعة مكونات أساسية للذكاء العاطفي وهي: إدرك الإنفعالات في الذات وفي الآخرين، وفهمها، وتنظيمها، والإستفادة من هذه المعرفة، (Ciarrochik, chan & Caputim, 2000) ومن هذه النظريات:

نظرية جولمان (Goleman) في الذكاء العاطفي:

كان جولمان (Goleman) أول من حاول أن يوجه الاهتمامات البحثية والنظرية في مجال الذكاء العاطفي. وجعل مهمته الأساسية متمثلة في إخراج نظرية خاصة بهذا النوع من الذكاء إلى حيز الوجود، وذلك بإصداره كتابه الأول (الذكاء العاطفي) عام (١٩٩٥). وأكد جولمان أن النجاح الأكاديمي والشخصي لا يمكن أن يتحقق من دون اكتساب الفرد للمهارات العاطفية والإجتماعية ويتضمن الذكاء العاطفي، كما قدمه جولمان بعدين هما: الوعي بالذات (personal awareness) والوعي الاجتماعي (social awareness) (Nunes, 2003):

- **أولاً الوعي بالذات:**

وهو القدرة على إدراك وفهم مشاعره وعواطفه وتأثيرها على الآخرين من حوله ويمثل إدراكهم لانفعالاتهم أساساً لسماتهم الشخصية فهم شخصيات استقلالية واثقة من إمكاناتها ويتمتعون بصحة نفسية جيدة ويميلون أيضاً إلى النظر للحياة بإيجابية ولهذا البعد أبعاد فرعية وهي: ضبط النفس أو التحكم بالإنفعالات، والدافعية وهي القورة الداخلية لدى الفرد التي تنعكس على حب الفرد لعمله وبذل الجهد والإنجاز، ويرى جولمان أن المكون الأساسي للدافعية هو الأمل حيث أن الإنسان لا يستسلم للقلق أو المغامرة والتحديات الصعبة.

- **ثانياً الوعي الإجتماعي:**

وهو القدرة على فهم مشاعر الآخرين وعواطفهم، ومهارة التعامل مع ردود أفعالهم وله أبعاد فرعية وهي: التعاطف وهو تفهم مشاعر الآخرين وعواطفهم وإشعارهم بذلك، وكذلك المهارة الإجتماعية وهي القدرة على التعامل مع مختلف المواقف الإجتماعية وبناء وإدارة العلاقات الإجتماعية، وهي القدرة التي تكمن وراء التمتع بالشعبية والقيادة .

نظرية بار- أون (Bar-on):

اعتمد بار- أون (Bar-on) على نظرية جارنر للذكاء الشخصي وقدم عام (١٩٨٨) مقياساً لمفهوم الذكاء العاطفي يعطي مؤشراً عن حالة الفرد، ومعبراً من خلاله عن دور العاطفه في الفعالية الإجتماعية، وتضمنت نظريته خمسة مكونات رئيسة وهي (Drury, 2007):

١. المكونات الشخصية الداخلية: وتتكون من مجموعة من القدرات والمهارات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح وهي : إحترام الذات، التوكيد، الإستقلالية، تقدير الذات.

٢. مكونات العلاقات الشخصية: وتتكون من مجموعة من الكفاءات التي تساعد الفرد على إقامة علاقات شخصية ناجحة وذات تأثير إيجابي على الآخرين وهي: التعاطف، المسؤولية الإجتماعية، العلاقات الشخصية.

٣. مكونات إدارة التوتر: وتشتمل على مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط ومقاومة الإندفاع وضبط الذات وهي : تحمل الضغط النفسي، وضبط الإندفاع.

٤. المكونات التكيفية: وهي مجموعة من الكفاءات التي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع واقع الحياة ومتطلبات البيئة المحيطة وهي: إختبار الواقع، المرونة، حل المشكلات.

٥. مكونات المزاج العام: مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد على إدراك وتغيير حالته المزاجية وهي: التفاؤل، والسعادة.

نظرية ماير وسالوفي (Mayer & Salovey):

وهي نظرية القدرة والمهارات المتعلقة بالذكاء العاطفي كما يطلق عليها ويعتمد مفهوم الذكاء العاطفي عند ماير وسالوفي (Mayer & Salovey) على أن الذكاء العاطفي هو: عبارة مجموعة من القدرات المتعلقة بقدرة الفرد على التعرف والتحكم في إنفعالاته وعلى التعامل مع إنفعالات الآخرين وتقسيمها على نحو دقيق وتتكون هذه النظرية من مجاليين مختلفين هما (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002):

١. التجربة والخبرة وتتمثل بقدرة الفرد على الإدراك الجيد للمشاعر وردود الأفعال وقدرته على إستغلال تلك المعلومات الوجدانية دون الحاجة إلى فهم تلك المعلومات وتشير إلى أن تلك الإنفعالات تقدم معلومات عن العلاقات الإجتماعية المختلفة وأن تلك العلاقات العاطفية تعمل مع الذكاء كقدرة عقلية في تجانس تام.

٢. الإستراتيجيات والخطط وتتمثل في قدرة الفرد على فهم وإدراك المشاعر وإستعداده لذلك دون الحاجة إلى ضرورة تجربة تلك المشاعر.

وينقسم كل مجال من هذين المجالين إلى أربعة أقسام متدرجة من العمليات النفسية الأساسية إلى العمليات الأكثر تعقيداً والتي تعتمد على خليط من المشاعر والقدرات العقلية والإدراكية للفرد.

واتفقت الأبحاث والدراسات على أن الذكاء العاطفي يتكون من عدة أبعاد تتشابه فيما بينهما في المفهوم والدلالة فقد ذكر ماير وسالوفي (Mayer & Salovey) أن الذكاء العاطفي يتكون من أربعة أبعاد هي (Mayer, Salovey, & Caruso, 2002):

١. إدراك الانفعالات، و يعني القدرة على تعرف الفرد على انفعالات الوجوه والتصميمات والموسيقا.

٢. قياس واستخدام الانفعالات، وذلك بهدف تحسين التفكير بمعنى توظيف الانفعالات.

٣. فهم الانفعالات، ويعني، التصرف على الانفعالات والتفكير المنطقي .

٤. تنظيم الانفعالات أي إدارة وتوجيه الانفعالات .

قياس الذكاء العاطفي:

الذكاء العاطفي هو عبارة عن إستعداد يتطور عند الفرد عند تفاعله مع الآخرين، لذا فقد حاول الباحثون وضع أدوات لقياسه معتمدين على تفسير جولمان له وتعريفه، ويرى جولمان (Goleman) أن طبيعة الذكاء العاطفي المعقدة تشكل عاملاً سلبياً لإمكانية قياسه قياساً فعالاً وموضوعياً.

كما يرى جولمان (Goleman) أنه لا توجد اختبارات مكتوبة للذكاء العاطفي يمكن من خلالها قياسه بل يوجد نوعان من المقاييس يمكن قياسه من خلالهما (Goleman, 1999):

١. الإختبارات الأدائية وتعد طريقة موضوعية لأن لكل اختبار محكاً تقيم من خلاله الدرجة عليه.

٢. إختبار التقرير الذاتي (الإستبانة) حيث يطلب من المفحوص أن يحدد قدراته على مواجهة الأبعاد التي يقيسها الإختبار في ضوء تقديراته على الإستبيان.

ومن الأمثلة على هذه الإختبارات (السمادوني، ٢٠٠٧):

- **مقياس الذكاء العاطفي متعدد العوامل:** وهو إختبار أدائي يتكون من أربع مجالات هي:
  - الإدراك والتقييم المعرفي للإنفعالات.
  - القدرة على فهم الإنفعالات.
  - القدرة على تحليل الإنفعالات.
  - قدرة المفحوص على فهم إنفعالاته وإنفعالات الآخرين.
- **مقياس تحديد مستوى الوعي العاطفي:**

ويتكون هذا المقياس من (٢٠) مشهداً سينمائياً أو تلفزيونياً يشتمل كل فيلم على مجموعتين من الأفراد إحداهما لديهم قدرة على إحداث أربعة إنفعالات مختلفة: الغضب – الخوف – السعادة – الحزن. والفئة الأخرى ليس لديهم القدرة على إحداث تلك الإنفعالات. ويعرض كل مشهد على المفحوص ثم يسأل ما الذي يشعر به وما الذي يشعر به الشخص الآخر الموجود في المشهد والإجابتان إحداهما تعبر عن الذات والأخرى عن الآخرين.

- **مقياس بار– أون (Bar- on) لتحديد النسبة العاطفية:**

وهو من المقاييس الموضوعية الدقيقة في تحديد نسبة الذكاء العاطفي ويسمى مقياس نمط الإدراك العاطفي ويتكون من عدد من الإختبارات الفرعية وهي: التوكيدية (Assertiveness) تحقيق الذات (Actualization-Self) الوعي بالذات العاطفية (Awareness-Emotional Self) النظرة الذاتية (Regard Self) التعاطف (Empathy) المسؤولية الإجتماعية (Social Responsibility) حل المشكلة (Problem solving) الإختبار الواقعي (Reality Testing)

المرونة (Flexibility) تحمل الضغط النفسي (Stress Tolerance) السعادة والتفاؤل (Happiness& Optimism) ضبط التوتر (Impulse Control).

الأسرة والمدرسة في الذكاء العاطفي:

يعتبر الدور الذي تقوم به الأسرة والمدرسة من أهم العوامل في بناء الشخصية، فطبيعة الرعاية والعلاقة بين الآباء والأطفال وكذلك ما تقدمه المدرسة من دور فاعل يؤثر بشكل بالغ في نشاطه العقلي والعاطفي والإجتماعي، ولأن الذكاء العاطفي يشتمل على مجموعة من المهارات فإن معظم تلك المهارات يمكن تحسينها من خلال التعلم (السمادوني، ٢٠٠٧).

وتعتبر الأسرة هي المدرسة الأولى لتعلم المعارف العاطفية، والكفاءات الوجدانية والمهارات العاطفية، كما تكون أكثر السياقات أهمية والتي يتم فيها صهر الكفاءات الوجدانية للطفل، ويعتبر الوالدان القوة الأساسية في الأسرة والمسؤولان عن تعليم تلك الكفاءات، ولذلك فإن أحد المهام الرئيسة للتربية الناجحة للأبناء هي تشكيل تلك الكفاءات الوجدانية، حيث يتعلم الطفل من بيئته الأسرية أنماط الحياة التي تكسبه العادات والتقاليد الإجتماعية وتتيح له النظام بما يحقق توافق نفسي إجتماعي، فالطفل الذي يتكيف تكيفاً صحيحاً مع العوامل البيئية المحيطة به يكون متزناً في إنفعالاته وعواطفه، وتنمو مشاعر الطفل تجاه نفسه وتجاه الآخرين داخل الأسرة وكيفية رؤيته لتلك المشاعر، وردود أفعاله والتعبير عن مشاعره، ويعتبر أسلوب الوالدين في معاملة أبنائهم سواء كان وفق نمط يتسم بالقسوة، أو التفهم، أو اللامبالاة تترتب عليه نتائج عميقة تكوّن شخصيته وفق طابع معين، حيث بينت الدراسات أن الوالدان اللذان يتمتعان بدرجة عالية من الذكاء العاطفي، يستطيعان تقديم فائدة كبرى للأبناء، لأن أسلوب تبادل المشاعر بين الوالدين من جهة وبينهم وبين

الأبناء من جهة أخرى يساعد على منح الطفل دروساً عملية عميقة وهذا ينتج تبادل إنفعالي صحي بينهم (بدوي، ٢٠٠٢).

وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى أن النمو العاطفي والإجتماعي خلال السنوات الأولى يتأثر إلى حد كبير بالجو الأسري العام، وكذلك بالعلاقات الإجتماعية داخل الأسرة وخارجها، وهذا كله يؤثر على جوانب شخصية الطفل العقلية والإجتماعية والعاطفية، كما تؤثر على طبيعة العلاقة بين الطفل والوالدين وخصوصاً الأم (السمادوني، ٢٠٠٧).

والآباء الذين يتمتعون بمهارات الذكاء العاطفي، حريصون على إكساب أبنائهم أسلوباً مناسباً في توجيه إنفعالاتهم إلى غايات إيجابية مثمرة، سواء كان ذلك عن طريق التحكم بدوافعهم وتنظيم حالتهم المزاجية، أو بمساعدتهم على الإتيان بمحاولات متكررة لمواجهة النكسات والتصدي للفشل، من خلال أساليب فعالة تساعدهم على التعامل معها بنجاح، بعيداً عن القلق والتوتر، بما يفيد توظيف الإنفعالات بشكل سليم (بدوي، ٢٠٠٢).

ويؤكد شابيرو على أن تعليم الأطفال كيفية فهمهم لإنفعالاتهم، وأن يتواصلوا من خلالها مع الآخرين سوف يؤثر في العديد من إتجاهات نموهم ونجاحهم في الحياة، وفي المقابل فإن فشل الأطفال في تعلم هذه المهارت العاطفية والتواصل بها مع الآخرين يجعلهم عرضة للصراعات مع الآخرين (شابيرو، ٢٠٠٢).

ويلعب الذكاء دوراً فاعلاً وبالغ الأهمية بالنسبة للأطفال في نجاحهم في أمور الحياة والمحافظة على تكوين علاقات سليمة مع الأسرة وجماعة الرفاق، فإذا لم يكن الأطفال على وعي ودراية وإدراك بإنفعالاتهم، فإنهم سيواجهون صعوبات ومشكلات في إتخاذ القرارات المنطقية، والتحكم بإنفعالاتهم، والتواصل الجيد مع الآخرين، أما إذا كانوا مدركين لإنفعالاتهم فإن لديهم الفرصة

للإستجابة بطريقة سليمة والتعامل مع الأمور والأشخاص بسلاسة (Elias & Weissborg, 2000).

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات التعليمية التي يجب الإهتمام بها والعمل على تحسينها وتطويرها، نظراً لما لها من أهمية في ثقل ثقافة المجتمع وفي زيادة إنتاجية الطلبة، كما أنها توفر الظروف المناسبة لنمو الشخصية في كافة الجوانب الجسمية والعقلي والإجتماعية والعاطفية، ويعد المعلم عاملاً هاماً في نجاح العملية التعليمية وبالتالي يؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة على شخصية التلاميذ، ويؤثر الدور الإيجابي الذي يلعبه المعلم في تنمية مهاراتهم الإجتماعية، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتعاونهم مع الآخرين، وقدرتهم على تحمل المسؤولية وإحترام مشاعرهموآرائهم، وزيادة طموحهم في النجاح المدرسي والقدرة على ضبط مشاعرهم (السمادوني، ٢٠٠٧) .

ووفقاً لما يرى جولمان (Goleman) فان الذكاء العاطفي عامل رئيسي للنجاح في المدرسة والبيت والعمل. فعلى مستوى المدرسة يرى جولمان بأن الطلبة ذوو الذكاء العاطفي أكثر شعبية ومحبة عند أصدقائهم، وذوو مهارة اجتماعية عالية، وأقل عدوانية، ويكونون أكثر انتباهاً في مواقف التعلم، وبالتالي متعلمين فعّالين. وعلى مستوى البيت فإن الطلبة ذوو الذكاء العاطفي يكونون أكثر فعالية في حياتهم. أما على مستوى العمل فالطلبة ذوو الذكاء العاطفي يعززون عمل الفريق بمساعدة الآخرين في التعلم ليصبح العمل أكثر فاعلية، ويعزز هؤلاء عمل الفريق، بسبب قدرة هؤلاء الطلبة على رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين ويشجعون التعاون أثناء انجاز المهمات التعليمية (Goleman, 1997).

ويرى يودر (Yoder) ضرورة تشجيع المدرسين للطلبة على امتلاكهم لبعض المهارات الاجتماعية في الغرفة الصفية، فإجراء المحادثات البسيطة مثلاً تمكن الطلبة من أن يصبحوا

واعين لانفعالاتهم المتغيرة في الغرفة الصفية، فأداء الطلبة يكون بصورته المثلى عندما يكون الجو الصفي آمناً وعاطفياً ومفتوحاً للتواصل. ففي المهارات الاجتماعية يتعلم الطلبة إدارة أنفسهم جيداً، ففي مهارة إدارة الذات يتعلم الطلبة كيفية إدارة وتحفيز أنفسهم، وهذا الإجراء يعزز ذكاءهم العاطفي بحيث يصبحوا على وعي وادراك لمشاعرهم وسلوكاتهم كما يدركها الآخرون، وتؤثر البيئة العاطفية التي يتعرض لها الطفل بالمدرسة فإذا كانت سلبية فإنها تؤثر على الكفاءة العاطفية للطفل، فإذا كان المعلم يعبر عن الغضب والقلق فإن الأطفال يقومون بتذويب تلك الحالات الوجدانية ويمرون بها في مجموعة من المواقف المتنوعة، ومن ثم يؤثر ذلك على نموهم وتنظيمهم العاطفي (Yoder, 2005).

عناصر الذكاء العاطفي:

أشار جولمان (Goleman) إلى عناصر الذكاء العاطفي وهي: الثقة، وحب الإستطلاع، العزم والرغبة، التحكم بالذات، التقارب، فهم الآخرين، القدرة على التواصل، التعاون وهي بالتفصيل كما يلي (Goleman, 1995):

١. الثقة: وتتمثل بالإحساس والتحكم والسيطرة على الجسد والسلوك والعالم المحيط وإحساس الطفل أنه جدير بالنجاح فيما يفعله وأن الكبار سوف يساعدونه.
٢. حب الإستطلاع: ويتمثل بالإحساس بأن استكشاف الأشياء يعتبر إيجابياً ومبهجاً.
٣. العزم والرغبة والقدرة على ترك الإنطباع السابق والعمل على ذلك بإصرار وينتمي ذلك إلى الإحساس بالكفاءة والجدارة.
٤. التحكم بالذات: ويتمثل بالقدرة على تعديل تصرفات الذات والتحكم بها بطريقة ملائمة للسن والإحساس بالتحكم الداخلي.

٥. التقارب والقدرة على الإختلاط القائم على فهم الآخرين له.

٦. القدرة على التواصل: وهي الرغبة والقدرة على التبادل اللفظي مع الآخرين للأفكار والمشاعر والمفاهيم ويرتبط ذلك بالإحساس بالثقة في الآخرين والبهجة في الإختلاط بهم بما في ذلك الكبار.

٧. التعاون والقدرة على الموازنة بين الحاجات الذاتية وحاجات الآخرين في الأنشطة الجماعية.

الذكاء العاطفي والموهبة:

يعد الذكاء والموهبة والتفوق من المفاهيم المجردة التي لايمكن إخضاعها للقياس المادي، بينما يمكن الإستدلال عليه من خلال السلوك الملاحظ للفرد في المواقف المتنوعة، كما أن الذكاء هو ائتلاف واتحاد عدة عمليات عقلية بهدف التكيف الفاعل مع المحيط.

يظهر الطلبة الموهوبين حساسية شديدة لما يدور حولهم في محيطهم الأسري والمدرسي والإجتماعي، ويتميز الطلبة الموهوبين بحدة الإنفعالات في إستجابتهم للمواقف التي يتعرضون لها. ويعاني الطلبة الموهوبين من مشكلات في المدرسة والبيت والرفاق وذلك لمجرد إحساسهم بالإختلاف عن الآخرين، وهذا يثير تساؤولات وشكوك حول سويتهم مما يزيد من إستهجان الرفاق والمعلمين لهم (سلفرمان، ٢٠٠٥).

وللأطفال الموهوبين خصائص إنفعاليه تميزهم عن الأطفال العادين كالتوقعات العالية عن الذات والآخرين والقدرة على إقامة العلاقات العامة، والرغبة في أن يكونوا مقبولين من الآخرين، كما أنهم مستقرون عاطفياً وأقل ميلاً للعصبية، ولديهم الإدراك الإيجابي عن أنفسهم واهتمامات

واسعة ومتنوعة، ومثابرون على العمل ولديهم دافعية في إيجاد طرق جديدة للعمل، ويتميزون بالتفكير المتشعب والإدراك العميق (Clark, 1992).

ويحرص الموهوبين عادة على أن يكونوا هم الأفضل على الإطلاق، إذ يحرصون على تحقيق مستويات إنجازاتهم حتى تصل إلى ١٠٠%، فهم ينظرون إلى أنفسهم على أنهم إما ناجحون بشكل مثالي أو غير ناجحين بشكل تام، لذا يبدو أن الشخص الذي يبحث عن الكمال في سلوكه يكون مسرفاً في توقعاته وتطلعاته، ومتشدداً في محاكمة ذاته ونقدها داخلياً من أجل تحقيق مستويات فائقة من الإنجاز، وهذا يوضح التباين بين النضج العقلي والعاطفي والإجتماعي والخصائص النفسية والإجتماعية ومدى التكيف وقوة المشاعر والحساسية الشديدة والحماس في أداء المهمات لدى الموهوبين (القريطي، ٢٠٠٥) .

السلوك القيادي:

السلوك:

يعتبر علم النفس هو الأساس لفهم الحياة الإنسانية بجوانبها المختلفة فالنفس البشرية مفطورة على الإنفعالات والمشاعر والأفكار والصراعات الداخلية والإنسان مليئ بالتناقضات، إذ أن الفرد يمكن أن يتسم بالهدوء والإتزان والحكمة في مواقف معينة، ويمكن أن يتسم بالعصبية والإندفاع والتهور في لحظات أخرى، ويقوم علم النفس بوصف ظواهر السلوك ومن ثم يفسر أنواع السلوك، ويبحث في كل الواسائل التي تمكنه من فهم أعمق للسلوك الإنساني.

واهتم علم النفس بدراسة السلوك حيث ظهرت المدرسة السلوكية منذ عصر أرسطو، وأفلاطون ومن أبرز المؤسسين للعلوم السلوكية في العصر الحديث واطسون (Watson)، والذي تأثر بأعمال المؤسسين لعلم النفس مثل بافلوف وديكارت وداروين، وكانت ترى أن السلوك هو ما يتم

ملاحظته ومشاهدته، كما كان ماكس فيبر من المؤثرين في الجوانب السلوكية والإنسانية في دراسة السلوك في بيئات العمل ونظريته عن البيروقراطية (قطامي وآخرون، ٢٠١٠).

ويعرف السلوك بأنه النشاط الذي يعبر عنه الفرد من خلال علاقاته بمن حوله، والسلوك له قواعد طبيعيه ومادية مبرمجة طبقا للخريطة الوراثية المرسومة لكل فرد، وفقاً للترتيب الوراثي والبيولوجي وصولاً الى هندسة الجينات، فالسلوك هو الاستجابة الكلية التي تصدر عن الفرد في المواقف المختلفة (قطامي وآخرون، ٢٠١٠).

القيادة:

إن الأهداف العظيمة لا تنجز بدون جماعة، والجماعة لا تنتظم في مسيرة الإنجاز بدون قائد ناجح ينظم جهودها للوصول إلى الهدف، والقائد هو أهم العناصر الرئيسة داخل معادلة الجماعة والتي تتكون من جماعة وقائد، وموارد، وهدف، في سبيل الوصول إلى إنجاز. وتعتبر القيادة من أهم المحددات التي تحدد طبيعة التفاعلات داخل الجماعة، سواء كانت هذه الجماعة جماعة عمل في مؤسسة، أو عصبة تلاميذ، أو فريق طبي في مستشفى أو أي جماعة أخرى لها هدف معين. ويأتي دور القيادة هنا في الوصول بالجماعة إلى الهدف المطلوب، وتعتبر القيادة عملية إلهام الأفراد ليقدموا أفضل مالديهم لتحقيق النتائج المرجوة، وتوجيههم للتحرك إلى الإتجاه السليم، والحصول، وتحفيزهم على تحقيق أهدافهم، فكل عضو داخل الجماعة، يمارس من حين لآخر تأثيراً ما، لكن بعض الأفراد يغيرون مجرى الأشياء أكثر من غيرهم. وبهذا المعنى نتحدث فوراً عن القيادة كتأثير منتظم يمارسه شخص أو مجموعة محدودة العدد، على قرارات وأعمال مجموعة أكثر عدداً، وأحياناً على مجموعة أوسع (فرج، ١٩٩٩، معوض، ٢٠٠٣).

وتعتبر القيادة كدور إجتماعي يجمع بين طرفين: أولاً فهي محرك لتحقيق أهداف مشتركة بين القائد والأتباع، ومحرك هام جداً يتعلق بتقبل الفرد ونظرته إلى نفسه في ضوء الحياة الأسرية التي عاشها والخبرات التي يمر بها في حياته. والتي تشكل ركيزةً أساسية لبنية شخصيته وتكامل الخصائص والوظائف النفسية والإجتماعية لديه، وثانياً يعتمد على مدى تقبل الآخرين له وتقديرهم لقدراته وإمكاناته، فليس هنالك علاقة إنسانية ناجحة تتم بمعزل عن الآخرين، فنظرة الشخص لنفسه تتكون من خلال نظرة الآخرين وحسن تقبلهم له كشخصية وسلوك، فهو يحتاج إلى تفهمهم وتعاونهم للوصول إلى هدف مشترك، وكل نشاط فعال لا يعتمد على الطرائق والأساليب فقط، بل أيضاً على مناخ نفسي يشمل قيماً وإتجاهات ومواقف عاطفية (بشاي، ١٩٩٢، البدري، ٢٠٠٢).

وتظهر القيادة بشكل تلقائي في أي جماعة بشرية، تبعاً لبناء الجماعة والمكونات النفسية والعقلية لأعضاء الجماعة والشروط الموجودة داخل الجماعة وعلاقتها بالجماعات الأخرى، ويظهر من خلال هذه الجماعة شخص قادر على أن يتسم بالسلوك التعاوني ويتسم بعدد من الخصائص والسمات ويكون قادراً على التنافس والتحدي والوصول بالمجموعة إلى الأهداف والغايات المحددة (برغوثي، ٢٠٠٠).

مفهوم القيادة:

كلمة القيادة لغة مشتقة من قاد، يقود، ومثله (قاد الفرس)، والانقياد يعني الخضوع، فيمكن القول أن القيادة عملية التأثير في الآخرين سواء كان هؤلاء الآخرين مرؤوسين أو زملاء أو أعضاء في تنظيم غير رسمي. أما في المجال التنظيمي فتعني القيادة عموما (تلك السلوكات التي يمارسها القائد في مجموعة العمل، و التي تتشكل من خلال التفاعل بين خصائص شخصية القائد والاتباع

وطبيعة العمل و النسق التنظيمي والسياق الثقافي المحيط، وتسعى إلى حث الأفراد على تحقيق الأهداف المنوطة بالجماعة بأكبر قدر من الفعالية (جامع، ٢٠١٠).

وتعتبر القيادة في النظريات السلوكية مفهوماً مكوناً من ثلاثة عناصر أساسية تتمثل في سلوك القائد وسلوك التابعين له وبيئة الموقف وتؤكد هذه النظريات على أن القيادة عبارة عن مجموعة من السلوكيات الصادرة من القائد في المجموعات، وبالتالي فهي تتناقض مع نظرية السمات والتي تؤكد أن القائد يولد ولا يصنع، ففي النظريات السلوكية يمكن للقائد أن يتعلم ويطور السلوك الصادر منه (Robbins & judge, 2009).

ومن خلال البحوث والدراسات التي تناولت موضوع القيادة يظهر غياب تعريف متفق عليه لمفهوم القيادة، إلا أنه من الممكن تصنيف هذه التعريفات بناءً على العناصر المشتركة في ما بينها (فرج، ١٩٩٩) (Cardona, 2002, Dambrosio, 2004):

أولاً: تعريفات تتمركز حول القائد: تعريفات تعطي أهمية كبرى للقائد وتبرز الدور الذي يشغله في الجماعة، وتتعامل هذه التعريفات مع القيادة على أنها عملية تأثير من طرف واحد. فيرى ولمان (Wolman) أن القيادة هي تلك المجموعة من الخصائص الشخصية التي تجعل التوجيه والتحكم في الآخرين أمراً ناجحاً. كذلك في تعريف تيد (Tead) أن القيادة مزيج من السمات الشخصية التي تمكن الفرد من حث الآخرين على إنجاز المهام الموكلة إليهم.

ثانياً: تعريفات تعنى بعملية التأثير: تعريفات تهتم في التأثير الذي يمارسه القائد في الجماعة لحثها على تحقيق الأهداف، فيعرف توسي (Tosi) القيادة بأنها قدرة الفرد (القائد) على التأثير في الآخرين ليتصرف بالطريقة التي يرغبها، ويرى فيدلر (Feadler) القيادة بأنها علاقة يستخدم فيها شخص قوته وتأثيره لحث أفراد الجماعة على العمل معاً لإنجاز مهمة مشتركة.

ثالثاً: تعريفات تهتم بعملية التفاعل بين مكونات ظاهرة القيادة: ترى هذه التعريفات أن القيادة هي نتاج للتفاعل بين عدد من مكونات التي يحتوي كل منها على عدد من المتغيرات، حيث يرى جب (Gibb) أن القيادة تنشأ من عملية التفاعل بين الفرد والجماعة، وأن ذلك التفاعل يحدد طبيعة الدور الذي يؤديه كل منهما. وفي تعريف بيرنز (Burns) للقيادة على أنها علاقة متبادلة بين القادة والأتباع تهدف إلى إشباع حاجات كل منهما.

رابعاً: تعريفات تركز على السلوك القيادي: تتعامل هذه التعريفات مع القيادة في ضوء السلوك الفعلي للقائد، وتتسم بالعمومية، حيث يرى كارتر (Kartar) أن القيادة هي أي سلوك يرغب الخبراء في مجال معين أن يعتبروه سلوكاً قيادياً. ويعرف همفيل (Hemphill) القيادة بأنها سلوك الفرد حين يشعر في توجيه أنشطة الجماعة.

وتعرّف القيادة بأنها مجموعة السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة والتي تعد محصلة للتفاعل بين خصال شخصية القائد، والأتباع وخصائص المهمة والنسق التنظيمي، والسياق الثقافي المحيط، وتستهدف حث الأفراد على تحقيق الأهداف المنوطة بالجماعة بأكبر قدر من الفعالية التي تتمثل في كفاءة عالية من أداء الأفراد مع توافر درجة من الرضا، وقدراً عالياً من تماسك الجماعة (فرج، 1999).

والقيادة بتعريفها الشامل هي عملية تأثير في جماعة من الأفراد تؤدي إلى تجميع وحشد طاقاتهم القيمية والفكرية والسلوكية وتوجيه نشاطهم نحو هدف معين، وتظهر القيادة نتيجة التفاعل بين نوع معين من السمات والخصائص في شخص ما وسمات وخصائص أخرى في مجموعة من الأفراد، حيث يستطيع هذا الشخص أن يوجه وينظم تصرفات وسلوك المجموعه نحو هدف معين، كما أن

لديه القدرة على التصور والتفاعل مع الحاضر والمستقبل، والقدرة على وضع إطار لعمل الأفراد والجماعات وبناء الثقة وتعظيم الروح المعنوية لمجموعة العمل (العمري، ٢٠٠٠).

من خلال هذه التعريفات يتضح أن المكونات الرئيسه لعملية القيادة هي: قائد وجماعة وأهداف وتأثير والتفاعل بين هذه المكونات والمتبادل فيما بينها.

كذلك يتضح من خلال هذه التعريفات ثلاث نقاط أساسية (سلطان، ٢٠٠٤)، (Lambert, 2008):

١. أن القيادة عملية أساسها التأثير الإيجابي على المجموعة.

٢. ضرورة وجود أهداف محددة يعمل ويؤثر القائد على أساسها على المجموعة.

٣. العلاقة بين القائد والمجموعة علاقة متبادلة حيث أن كل منهما يؤثر على سلوك الآخر.

ويعتبر السلوك القيادي بأنه السلوك الذي يسلكه القائد في أي موقف أثناء تحقيق هدف الجماعة ويحتذيه الأتباع في سلوكياتهم، ومن أهم خصائصه: سرعة البديهة في التفكير، والجرأة، ومواجهة المواقف الصعبة، والهدوء والرزانة، والمبادأة، وإنشاء علاقات إجتماعية سليمة مع الآخرين، ومن خلال السلوك القيادي يستطيع الطفل أن يؤثر في سلوك الجماعة التي يقودها، والتفاعل مع الموقف الذي يمارس القيادة فيه، فعندما تكون سمة القيادة هي السمة البارزة في شخصية الطفل التي تميزه عن غيره، فهي تعتبر من أهم الإنطباعات التي تؤثرها شخصيته في الآخرين، (الرفاعي، ١٩٨٨).

ويرى ليفسكي (Levicki) بأنه يمكن تطوير السلوك القيادي من خلال تطوير القدرة على الإتصال، حيث أنها شيء يمكن أن يتم إكتسابه بشكل كامل عن طريق التدريب والتطوير، فإذا كان القائد قادراً على تشكيل فكرة ذات أهمية، فمن المؤكد أنه يمكن تعليمه كيفية عرضها على

الآخرين بأفضل وسيلة ممكنة، ويمكن استخدام ما يسمى بقاعدة الثلاث وطريقة عملها تكمن في أن كل شيء نريده يتم تقسيمه إلى ثلاث أجزاء منفصلة، فإذا كانت الفكرة معقدة يجب القيام بتقسيم كل قسم إلى أجزاء جديدة منفصلة، ولا توجد مشكلة لا يستطيع هذا التقسيم حلها (Levicki, 2002).

عناصر القيادة:

تتكون عملية القيادة من عدد من العناصر التي تقوم عليها: (عريفج، ٢٠٠٢).

١. عملية اجتماعية: إذ لا يستطيع أي إنسان أن يكون قائداً بمعزل عن الآخرين، وإنما يستطيع أن يمارس القيادة من خلال مشاركته الفعالة الجماعية ضمن إطار موقف معين
٢. تعتمد بشكل أساسي وجوهري على تكرار التفاعل الاجتماعي.
٣. تتم ممارسة وتطبيق سلطات واتخاذ قرارات معينة تعطى للقائد.
٤. يجب توافر صفات شخصية مميزة ومحددة معينة في القائد.
٥. تهدف إلى تحقيق أهداف معينة جماعية.
٦. تؤثر في مجموعات منظمة من الناس.
٧. هي عملية تفجير لطاقات الأفراد للبلوغ إلى الأهداف المشتركة.
٨. الجماعة تعين القائد وتحدد درجة اعتبارهم لسلوكاته القيادية ضمن شروط مدروسة.

أنماط القيادة:

أولاً: القيادة الديكتاتورية:

في هذا النمط من أنماط القيادة تتركز السلطة بيد شخص واحد، تكون درجة معرفته أكبر من درجة الآخرين، وتكون موجهه لتحقيق الأهداف التي تخدم المجموعة، ومن خصائص هذا النوع من القيادة أن القائد هو الذي يتخذ القرارت وما على أفراد المجموعة إلا الطاعة دون إستفسار أو

مناقشة، ويطلق على القائد في هذا النوع بالمتسلط، حيث أن المناخ الإجتماعي السائد يكون تسلطي وإستبدادي، والسلوك الإجتماعي يتميز بكثرة المناقشة السلبية، ويسود شعور بالإحباط وقلة الروح المعنوية، والقائد في هذا النمط دائم التركيز على نفسه وموقعه على حساب أفراد جماعته وقد ينسب جميع ما يتحقق من انجاز ونجاح لنفسه، ويعزو أي فشل لعدم إطاعة مرؤوسيه لأوامره وعدم تنفيذ تعليماته، وقد يكون النمط الديكتاتوري هو الأنسب في بعض الحالات إذا كانت جماعة العمل غير متجانسة أي أن الأفراد لا يعرفون بعضهم، إذا كانت جماعة العمل قليلة الثقة بنفسها ولا تتفق على رأي، أو إذا كانت جماعة العمل من العناصر ذات الميول العدوانية والمشاغبة (عوض، ١٩٩٨)

ثانياً: القيادة الفوضوية التسيبية:

في هذ النمط تكون الحرية الكاملة للجماعة والتفرد في إتخاذ القرارات مع دور محدود للقائد حيث أن القائد لا يقوم بعمل المناقشات، ولا ينظم العمل، وتسود الفوضى والسلبية هذا النمط من القيادة لغياب القوانين أو الإجراءات والسياسات المحددة التي يجب أن تتبع والقائد في هذا النمط لا يتدخل في مجريات الأمور، ولا يصدر قراراً أو توجيهاً، ويفوض جميع سلطاته، ويتهرب من المسؤولية، ويوصف هذا النمط القيادي بأنه الأقل من حيث الإنتاجية والفاعلية وإنتاجية العمل، والأفراد فيه لا تخدم شخصية القائد، ويعتبر هذا النمط معاكساً تماماً للقيادة الديكتاتورية، وذلك لغياب قيادة حقيقية، ولكل فرد الحرية في أداء عمله (أبو مغلي، ٢٠٠٢).

ثالثاً: القيادة الديموقراطية:

وهي القيادة الجماعية ففي هذا النمط تقوم الجماعة باختيار قائدها، ويتم بناء علاقات ايجابية وطيبة بين القائد ومرؤوسيه، بحيث يقوم العاملين بمناقشة المشكلات ومشاركة القائد في وضع

الأهداف واتخاذ القرارات، وفي هذا النمط يستمد القائد سلطته من مرؤوسيه والعاملين معه، ويقوم بتشجيع المرؤوسين ويبني ثقة متبادلة معهم، ويفوض القائد سلطاته في هذا النمط الى مرؤوسيه ويشجعهم على تحمل المسؤولية ولا يفرض القائد أو يملي قرارات وإنما تتخذ القرارات بالأغلبية، ويعد هذا النمط هو الأمثل، واستخدام هذه النمط يحقق الانسجام والتفاهم والتعاون بين القائد ومرؤوسيه، ويؤدي أيضاً إلى شعور العاملين بالأمن والاستقرار بالعمل، ويؤدي لوجود رابطة قوية بين القائد وأفراد المجموعة ويسمح للأفراد بالتطور والتقدم بالعمل (الطيب، ٢٠٠٢).

وتصنفت مهارات السلوك القيادي بشكل عام في خمسة أنواع هي (الناقة، ٢٠٠٧، المعايطة، ٢٠٠٧):

١. المهارات الوجدانية: وهي آراء الفرد الشخصية واستعداداته الذاتية وميوله وقيمه وسلوكه الوجداني وبحساسية الفرد ومدى تكامل شخصيته وثقته بنفسه واتجاهاته نحو تخصصه ومهنته ومؤسسته.
٢. المهارات الإدراكية المعرفية: وهي المعلومات، والعمليات المعرفية، والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في مجال معين يرتبط بمهمة معينة ويتعلق بالحقائق والعمليات والنظريات الخاصة بذلك المجال.
٣. المهارات الأدائية: وهي المهارات النفس حركية في الحقول التقنية ومكونات البناء البدني والحركي، وتعتمد إلى درجة كبيرة على ما لدى الفرد من مهارات معرفية.
٤. المهارات التصورية الإدراكية: وعملها تشاركياً مع المهارات الإنتاجية وهي القدرة على التبصر بالمواقف ككل، والنظرة الشاملة والكلية للمشكلة داخل إطار المؤسسة وما يتصل بها ككل، والنظر بشكل ثابت للمشاكل، والقدرة على تحليل المشاكل بصورة سليمة واكتشاف بدائل عديدة وتحليل وتقييم هذه البدائل لتحديد أنسبها. وهي مهارات خاصة

بالقدرة على تحليل المواقف الصعبة، والتعامل مع المعلومات المتشابكة، واستخلاص النتائج واحتواء المواقف والبصيرة والنفاذ في عمق المستقبل والتصور الدقيق للأشياء.

٥. المهارات الإنتاجية: وهي أثر أداء الفرد للمهارات الأدائية والوجدانية والإدراكية في المهمة الموكولة إليه ويتحدد في ضوئها المستوى الأدائي والقيمي لدوره في المؤسسة.

ويؤكد علماء النفس الإجتماعي على أهمية القيادة والدور الكبير الذي تقوم به في بناء الجماعات المختلفة، كما يؤكدون الأهمية البالغة للقائد في تماسك تركيب الجماعة، حيث يلعب القائد دوراً كبير في تنظيم أهداف الجماعة، ووضع معاييرها، كما يضعون خطط النشاط لجماعتهم، ويعمل القائد كذلك على إشباع حاجات أفراد الجماعة، وتتراوح مواقف القائد بين الترغيب والترهيب حيث يشعر جماعته بالود والعطف في أحيان معينة، وينبههم للخطر الذي يمكن أن يعيق تطورها، ويعتبر هذا الحزم من قبل القائد ذو دور كبير في نجاح الجماعة، ولمعرفة نوع القائد لا بد من تحديد الحاجات المادية والإجتماعية والنفسية للجماعة، وكلما زاد حجم الجماعة وزادت وظائفها، تظهر الحاجة إلى وجود عدد من القادة، الذين ينظمون شكلاً هرمياً للقيادة، بحيث يكون في أعلى هذا الشكل الهرمي القائد الأول، ويليه طبقات أخرى من القادة، (علي، ١٩٩٨، العبويني، ٢٠٠٨).

ويرتبط مفهوم القيادة بالجماعة أكثر من إرتباطه بالأفراد فتقدم أي مجموعة وفي أي مجال يحتم التعاون بين الأفراد وعدم التفرد بالسلطة، حيث أن القيادة الجماعية التعاونية، تضمن مشاركة كل فرد بالجماعة، حيث يضمن كل فرد أن يكون له دور فيساعد ذلك على توضيح الهدف وتحسين الوسائل بما يحقق النجاح الفردي والجماعي (الفنيش، ٢٠٠٠).

الوظائف الأساسية للقيادة:

تتحدد الوظائف الأساسية للقيادة في مجموعة من المهام وتختلف هذه الوظائف باختلاف طبيعة الجماعة ومن المهام التي يقوم بها القائد كما يراها (البدري، ٢٠٠٢) :

١. القائد كمصدر للفكر: حيث يجب أن يتوفر في القائد قدر من المعرفة الواعية التي تجعله المصدر الموضوعي لأفراد جماعته وقائدها الروحي.

٢. القائد كخبير: فالقائد في الغالب مصدر المعرفة والخبرة في الجماعة ففي بعض الجماعات تكون القيادة لمن يتميز بالمعرفة والخبرة الفنية والإدارية.

٣. القائد كمبرمج للسياسة: حيث يتولى القائد وضع السياسة العامة للجماعة ويحدد الأهداف الإستراتيجية والتكتيكية لها.

٤. القائد كمخطط: فالقائد يتولى وضع الخطط وأساليب العمل ووسائل التنفيذ والبرنامج الزمني.

٥. القائد كنموذج وقدوة ورمز: فهو يمثل السلوك القيادي النموذجي في العلاقة مع المجموعة ويكون المثل الأعلى والقدوة للتعامل في تحمل المسؤولية وضبط العمل وبذل الجهد.

٦. القائد كممثل خارجي للجماعة: فهو يقوم بتمثيل الجماعة في علاقاتها الخارجية للتعبير عن حاجاتها والتزاماتها مع الآخرين.

٧. القائد كمؤثر على العلاقات الداخلية: فيقوم ضمن واجباته القيادية بوظيفة تنظيم العلاقات الداخلية للجماعة فهو يقوم بدور المسيطر والوسيط بين أفراد الجماعة.

٨. القائد كمصدر لإصدار التقويمات الإيجابية والسلبية: فهو يتميز بقدرته في كيفية منح الثواب أو العقاب من خلال الخبرة وتوفر عامل العدالة.

٩. القائد كراع أبوي: فيقوم بالدور الأبوي الإنساني لكل عضو في المجموعة، حيث يتعرف على أوضاع كل فرد ومعاناته الشخصية ويساعده في علاج مشاكله، وهو أيضا يهتم بأفراد المجموعة ويرعى مصالحهم.

القائد الموهوب:

تعتمد خصائص السلوك القيادي للطالب الموهوب على سماته الشخصية، وعلى خصائص وطبيعة الموقف الذي يمارس فيه نشاطه القيادي حيث أن الخصائص والسمات الشخصية التي تتوافر في القائد الموهوب تكون بدرجة أكثر مما تتوافر فيه عند الطلاب العاديين، حيث أن لديهم سمات وخصال تجعل منهم قياديين فاعلين (Bisland, 2004).

ولدى الطالب الموهوب سلطة قيادية يستمدها من قدرته على التأثير بالآخرين والتأثر بهم والتي تعتمد على درجته التدريبية ودرجة المعرفة لديه، حيث يتأثر أفراد المجموعة بما يقوله ذو الخبرة والمهارة والمعرفة، فإن نظرة الأفراد للطالب الموهوب على أنه ذو خبرة وإطلاع ومعرفة لذلك فهم يميلون إلى تقبل توجيهاته التي ستؤدي إلى تحقيق الأهداف المرغوبة، حيث أن الطالب الموهوب يظهر قدرة عالية على إتخاذ القرار وعادة ما يأخذ دور قيادي في أي عمل جماعي (باناجيه، ٢٠٠٧).

وتتمتع الشخصية القيادية للموهوب بالذكاء والمرونة والنشاط والمثابرة والقدرة على الإثارة والإقناع والصبر والتفهم والفهم، وتتميز كذلك بالقدرة على الإتقان في العمل وعدم التحيز وإستخدام الطرق الديناميكية الفاعلة، والقدرة على تحديد المشكلة وحلها، والحفاظ على تماسك الجماعة معتمداً في ذلك على مساندة المجموعة الطلابية التي ينتمي لها، وقدرته على أن يكون مصدراً للأفكار الجديدة الفعالة (Kanes, 2001).

وكما أن السلوك القيادي يرتبط بعدة خصائص يتميز بها الطالب الموهوب ومنها تحمل المسؤولية، والقدرة على الإتصال والتواصل، والقدرة على التأثير والإقناع، إلا أنه لابد الأخذ بعين الاعتبار المواقف والظروف التي يعمل بها القادة، فالقادة المؤثرين في موقف ما ليس بالضرورة أن يكونوا مؤثرين في موقف آخر ومن هنا يصعب تحديد السلوك القيادي (مؤتمن، ٢٠٠٠).

العلاقة بين الذكاء العاطفي والقيادة:

ليكون عمل الفريق ناجح وذو فاعلية فإنه يتطلب تعليم الطلبة المهارات الاجتماعية، إذ أن تعليم الطلبة المهارات الاجتماعية يؤثر في قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم وعواطفهم وحل مشكلاتهم بهدوء، مما يساعدهم على مواجهة الصعوبات والتوافق مع العوائق المختلفة، التي تواجههم (Elias,2000).

والقادة الأذكياء عاطفياً يعلمون أن الفرق أو المجموعات ذات الكفاءة العالية يمكن أن تساعدهم بإعطاء أداء أفضل من أي عضو بمفرده، لذا يسعى القائد لمنحهم أكبر قدر من المعلومات، وبالتالي يقوم ببناء الثقة ويضمن مساهمتهم في وقت الأزمات، إن القائد الذكي وجدانياً يشرك الفريق في صناعة القرارت، ويحث المجموعة على أن يتلائم عملهم مع الأهداف المنظم، والأفراد في المجموعة التي يكون قائدها يتمتع بذكاء عاطفي يكونوا أقل معارضة ويرحبون بأي تغيير ضروري للمجموعة، فيكون عمل المجموعة تشاركياً حيث تبني هذه المشاركة الثقة بالنفس وتعزز الولاء للمجموعة، وتجعل المجموعة أكثر قوة (كورتوا، ٢٠٠٢).

والقادة الفعالون هم أولئك الذين يتمكنون من توليد مشاعر الثقة والاحترام المتبادل مع الأتباع وبناء علاقات وطيدة معهم، وأكدت العديد من الدراسات أن القدرة على القيادة تتعلق بالقدرة على حل المشاكل الاجتماعية المعقدة التي تظهر داخل الجماعة، أما في الوقت المعاصر فقد أضحى

العمل عن طريق الفرق أمر ضروري، فرضه تطور التنظيم، فالمؤهلات التقنية الفردية لم تعد كافية لضمان فعالية الجماعة، وأصبح واضحاً أكثر فأكثر، أن الانفعالات لها دور في المجال المهني، وأن الأمر يتطلب الاعتراف بها وبتأثيرها على الانتاج وعلى فعالية المجموعة ككل (جامع، ٢٠١٠).

ثانياً: الدراسات السابقة:

قامت الباحثة بالإطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بمتغيرات الدراسة، الذكاء العاطفي والسلوك القيادي، والدراسات التي بحثت في المتغيرين معاً وفي مايلي عرض لبعض من هذه الدراسات.

أولاً: الدراسات المتعلقة بالذكاء العاطفي:

الدراسات العربية:

هدفت دراسة الغرايبة (٢٠١١) الكشف عن مستوى الذكاء العاطفي لدى عينة من الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في منطقة القصيم في السعودية، ومعرفة ما اذا كان هناك فروقاً دالة احصائياً في مستوى الذكاء العاطفي بين الموهوبين والعاديين. وقد تم تطبيق اختبار الذكاء العاطفي الذي أعده عثمان ورزق (١٩٩٨) على عينة مكونة من (١٤٤) طالباً (٧٢) موهوبين و(٧٢) عاديين، وتوصلت الدراسة الى نتائج تفيد بأن مستوى الذكاء العاطفي لدى الموهوبين كان مرتفعا، في حين كان مستوى الذكاء العاطفي لدى العاديين متوسطا. كما بينت النتائج وجود فروق دالة احصائياً في مستوى الذكاء العاطفي بين الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين.

كما هدفت دراسة المصري (٢٠٠٧) التعرف إلى الفروق في الذكاء العاطفي بين المتفوقين تحصيليا والعاديين من الجنسين، وتكونت عينة الدراسة من (٩٨) من طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة الإسراء الخاصة (٢٥ ذكور، ٧٣ إناث). وبعد تطبيق مقياس الذكاء العاطفي أظهرت النتائج تفوقاً للإناث على الذكور على بعد التعاطف، وكذلك على المقياس الكلي، في حين لم تظهر فروقاً دالة احصائياً في الذكاء العاطفي بين المتفوقين تحصيليا والعاديين في المقياس الكلي أو حتى الأبعاد الفرعية للمقياس.

هدفت دراسة الجندي (٢٠٠٦)، التعرف إلى الفروق في الذكاء الإنفعالي بين الطلبة المتفوقين والعاديين وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) طالباً وطالبة في الصف العاشر، وتم تطبيق مقياس بار- أون للذكاء الإنفعالي، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات الطلبة المتفوقين والعاديين لصالح المتفوقين، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات أبعاد الذكاء العاطفي ومعدل علامات التحصيل الأكاديمي للطلبة المتفوقين ما بين الذكور، وما بين الإناث، باستثناء بعد إدارة الضغوط، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من المتفوقين على أبعاد الذكاء الإنفعالي باستثناء بعد الكفاءة الإجتماعية.

وقام المطيري (٢٠٠٠) بدراسة بعنوان الذكاء الإنفعالي لدى المتفوقين: دراسة استكشافية مقارنة بين الطلاب المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين في المرحلة الثانوية، من خلال تحديد مدى واتجاه الارتباط بين التفوق العقلي وقدرات الذكاء الاجتماعي، وذلك بدراسة الفروق بين الطلاب المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين. وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) طالباً من الذكور بالصفين الثاني والثالث الثانوي بقسميها العلمي والأدبي بمنطقة الأحمدي التعليمية في الكويت، وقد قسمت العينة إلى متفوقين ومتوسطي ومنخفضي الذكاء. واستخدمت مقاييس متغيرات الذكاء الاجتماعي ومقياس الذكاء (المصفوفات المتدرجة المقنن، الذي أعده رافن لقياس الذكاء). وأظهرت النتائج تميز الطلاب المتفوقون بالذكاء الاجتماعي عموماً بدرجةٍ أكبر من غير المتفوقين (متوسطي ومنخفضي الذكاء)، وكذلك تميز الطلاب المتفوقون من غير المتفوقين في قدرات الذكاء الاجتماعي الآتية: "الإدراك الاجتماعي، وفهم التعبيرات الإنسانية، وفهم السلوك الاجتماعي" بالإضافة إلى تميز طلاب التخصص العلمي عن طلاب التخصص الأدبي (بصرف النظر عن المستوى العقلي) في القدرة على فهم السلوك الاجتماعي.

الدراسات الأجنبية:

أجرت العنيزات (AL-onizat, 2012) دراسة بعنوان العلاقة بين الذكاء العاطفي والتكيف الأكاديمي لدى الطلاب الموهوبين والعاديين في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٣) من الطلاب والطالبات الموهوبين و(٤٣١) من الطلاب والطالبات العاديين، واستخدمت الباحثة مقياس بار-أون للذكاء العاطفي المكون من (٦٠) فقرة، ومقياس التكيف الأكاديمي المكون من (٣٣)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى الذكاء العاطفي بين الطلاب الموهوبين والطلاب العاديين لصالح العاديين، ووجود علاقة إرتباطية إيجابية بين جميع أبعاد الذكاء العاطفي وجميع أبعاد التكيف الأكاديمي.

وفي دراسة ديفابيو وبالازيتشي (Difabio & Palazzeschi, 2009) التي هدفت الى إلقاء الضوء على قدرة عدد من المتغيرات منها الذكاء العاطفي، وسمات الشخصية بالتنبؤ بالأداء الأكاديمي للطلبة. وقد تم اختيار عينة مكونة من (١٢٤) طالب من الطلبة الملتحقين بإحدى المدارس الثانوية في البرازيل أكملوا مقياس ايزنك للشخصية، ومقياس ماير وسالوفي وكاروسو في الذكاء العاطفي، ومقياس بار-اون في الذكاء العاطفي، وأشارت نتائج الدراسة إلى قدرة الذكاء العاطفي على التنبؤ بالأداء الاكاديمي للطلبة.

وتعرفت دراسة فويتاسيفسكي والسما (Woitaszewski & Aalsma, 2004) على طبيعة العلاقة ما بين الذكاء العاطفي، والتحصيل الاكاديمي، والنجاح الاجتماعي على عينة تكونت من (٣٩) طالب وطالبة من الموهوبين (مستوى ذكاءهم ١٢٩)، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٥- ١٨ سنة) في الصفين الحادي عشر والثاني عشر، وقد تمت مقارنتهم بعينة مماثلة مكونة من (٣٩) طالب وطالبة من الطلبة العاديين، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء

العاطفي والتحصيل الأكاديمي لدى كل من الموهوبين والعاديين، كما توصلت الدراسة إلى أن مستوى الذكاء العاطفي يساعد في التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي للطلبة بشكل دال إحصائياً. كما وجد أن معامل الارتباط بين الذكاء العاطفي والتحصيل الاكاديمي لدى الموهوبين أعلى منه لدى العاديين، ووجد أن مستوى الذكاء العاطفي لدى عينة الموهوبين يساعد في التنبؤ بالتحصيل الاكاديمي أكثر منه لدى العاديين.

هدفت دراسة ماير (Mayer, 2001) إلى معرفة الذكاء العاطفي والموهبة العاطفية، وتكونت عينة الدراسة من (١١ طالب) من المرحلة الثانوية و(٥٠) طالب جامعي طبقت عليهم الأدوات التالية: مقياس الذكاء العاطفي، مقياس الذكاء العاطفي، ومقياس الذكاء اللفظي، ووصلت النتائج إلى تمتع الطلاب ذوو معدلات الذكاء العاطفي المرتفع بموهبة انفعالية عالية، ولديهم القدرة على إدارة انفعالاتهم الخاصة وانفعالات الآخرين بشكل فعال مقارنة بالطلاب ذوي الذكاء العاطفي المنخفض، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء العاطفي والتفاعلات المقبولة والمتوافقة اجتماعياً. وأن ذوي معدلات الذكاء العاطفي المرتفع أقل تدخيناً للسجائر والكحول، وأقل عدوانية مقارنة بأقرانهم ذوي معدلات الذكاء العاطفي المنخفض.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالسلوك القيادي:

الدراسات العربية:

هدفت الدراسة التي قامت بها العبويني (٢٠٠٨)، إلى الكشف عن أساليب التعلم والسلوك القيادي، والتكيف الإجتماعي لدى الطلبة الموهبين في الأردن وتكونت عينة الدراسة من الطلبة الموهوبين في مدرسة اليوبيل والبالغ عددهم (٢٤٠) طالباً وطالبة، واستخدمت الدراسة مقياس أساليب التعلم، ومقياس السلوك القيادي، ومقياس التكيف الإجتماعي، وأظهرت النتائج أن الطلبة

الموهوبين يستخدمون الأسلوب البصري في التعلم بشكل مرتفع، ومن ثم الأسلوب الحركي، وفي المرتبة الأخيرة الأسلوب السمعي، كما تبين أن درجة ممارسة السلوك القيادي، بشكل عام لدى الطلبة الموهوبين قد كانت ذات درجة مرتفعة بإستثناء مجال السيطرة، حيث كانت درجة ممارسته من قبل الطلبة متوسطة.

الدراسات الأجنبية:

أجرت ميشيل (Michael, 2011) دراسة هدفت إلى التعرف على سلوكيات القيادة التحويلية لدى طلبة الأقليات من الموهوبين، وتكونت عينة الدراسة من معلمي وأولياء أمور الطلبة الموهوبين السود في الولايات المتحدة الأمريكية. كما استخدمت الدراسة استبانة تصورات واتجاهات من أجل جمع البيانات من أفراد العينة. أشارت النتائج إلى أن هناك تحول في سلوكيات القيادة التحويلية لدى الطلبة الموهوبين من الأقليات نتيجة مشاركتهم في برامج إعداد القادة للطلبة الموهوبين، كما أشارت النتائج إلى أن التركيز على الطلبة الموهوبين من الأقليات يمكن أن يحسن من سلوكياتهم القيادية.

وهدفت دراسة ميسوك كم (Meesook Kim, 2009) إلى التعرف على أهم العوامل المؤثرة على مهارات القيادة للطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في كوريا الجنوبية، تكونت عينة الدراسة من (٢٣٤٣) من الطلبة الموهوبين والعاديين الذين يدرسون في عدد من المدارس المتوسطة في مدينة سيؤول الكورية. وأشارت النتائج بوجود فروق دالة إحصائياً لمستويات المهارات القيادية بين الطلبة العاديين والطلبة الموهوبين ولصالح الطلبة الموهوبين، وأن العلاقات الاجتماعية الجيدة مع الأقران وتأكيد الذات كانت أكثر وضوحا لدى الطلبة الموهوبين، وأن مهارات القيادة كانت مرتبطة بشكل أكبر مع العوامل الانفعالية للطالب أكثر من ارتباطها بالعوامل المعرفية.

وأجرت بسلاند (Bisland, 2004) دراسة بعنوان تطور مهارات القيادة عند الطلاب الموهوبين في أمريكا، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧) طالباً من الطلاب الموهوبين وقد تم إختيارهم وتدريبهم على مهارات خاصة بتطوير القيادة، و سبب البحث لهذا النوع من دراسات الموهوبين، أن هنالك الكثير من المعلمين لا يتلقون تدريباً صحيحاً في تطوير مهارة القيادة ولذلك أعطي الطلاب فرصة لتطوير مهارة القيادة، وأظهرت النتائج ضرورة توافر مهارات قيادية عند الطلاب الموهوبين، كما أظهرت الدراسة أن المدرسة قادرة على تطوير مهارة القيادة عند الطلاب الموهوبين من خلال إعطائهم دروس وبرامج قصيرة منهجية ولامنهجية تركز على القيادة.

وهدفت دراسة سيمس (Sims, 2002) إلى الكشف عن درجة تطور السلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين في الولايات المتحدة الأمريكية، من خلال وصف وتحليل تطور السلوك القيادي ضمن برامج تعليم الموهوبين لجميع المراحل الدراسية (من الإبتدائي وحتى الثانوي)، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٢) مدرسة لتعليم الموهوبين في المراحل الدراسية الثلاث، واستخدمت الدراسة أداتين بالإضافة إلى إستخدام المقابلة، وكشفت نتائج الدراسة عن أهم الطرق ونماذج التدريبات العلمية لتطوير القيادة في الولايات المتحدة الأمريكة لتعليم الموهوبين في المرحلة الإبتدائية حتى الثانوية.

ثالثاً: الدراسات التي ربطت بين متغيري الدراسة:

وفي دراسة بوليكورونيو (Polychroniou, 2009) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني والقيادة التحويلية للمشرفين والتحقق من هذه العلاقة ومدى تأثيرهاعلى فعالية الفريق، وقد طبقت على عينة مكونة من (٣٦٧) مديراً يعملون في وحدات وظيفية ومستويات هرمية مختلفة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية ما بين أبعاد الذكاء الوجادني (المهارات الإجتماعية، والتعاطف، والدافعية) والقيادة التحويلية والتي تزيد من فعالية الفريق.

قام شان (Chan, 2007) بدراسة بعنوان الكفايات القيادية لدى الطلاب الصينيين الموهوبين في هونج كونج وعلاقتها بالذكاء العاطفي والذكاء العام. وهدفت الدراسة التعرف إلى مكونات الكفايات القيادية المرتبطة بالذكاء العاطفي والذكاء العام، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩٨) طالب من الطلاب الموهوبين والذين تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من برامج الموهوبين في هونج كونج، واستخدمت الدراسة عدة مقاييس وهي مقياس الكفايات القيادية، ومقياس الذكاء العاطفي، ومقياس الذكاء العام. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب الموهوبين لديهم مستويات عالية في التوجهات الهدفية القيادية، ومستوى المرونة القيادية والفاعلية القيادية الذاتية، كماأشارت إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائياً بين المهارات الإجتماعية وبين السلوكيات والمهارات القيادية، وبين القدرة على إدارة الإنفعالات وبين الكفايات القيادية، كما أشارت النتائج إلى أن المهارات التطبيقية والبراجماتية، والقدرة على إدارة وتنظيم الإنفعالات الذاتية للعوامل المهمة والسلوكيات القيادية كانت جميعاً لصالح الطلبة الموهوبين.

هدفت دراسة محمد وعبدالعال (٢٠٠٥)، إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني للمعلم وسلوكه القيادي مع التلاميذ داخل قاعات الدرس، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلم ومعلمة من تخصصات مختلفة في المرحلة الإعدادية من مدينة بنها وبعض القرى المجاورة والبالغ أعمارهم بين (٣٥-٤٥) سنة، وإستخدم فيها مقياس الذكاء الوجداني ومقياس السلوك القيادي للمعلم وهما من إعداد الباحثان، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات السلوك القيادي الديموقراطي والتسلطي في المجموع الكلي لصالح السلوك الديموقراطي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات السلوك القيادي الديموقراطي والفوضوي في المجموع الكلي لصالح السلوك القيادي الديموقراطي، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات السلوك القيادي التسلطي والفوضوي في المجموع الكلي لصالح السلوك القيادي الفوضوي.

هدفت دراسة دكت وماكفارلن (Ducket & McFarlane, 2003) الكشف عن العلاقة بين القيادة التحويلية والذكاء الإنفعالي، والسعي لمعرفة فيما إذا كانت جوانب الذكاء الإنفعالي والقيادة التحويلية يصلحان كمعيارين لتقييم فعالية القيادة. وكانت الدراسة عبارة عن دراسة حالة لعينة من منظمات التجزئة الصغيرة والتي تعمل ضمن (٢١) مخزناً رئيسياً في بريطانيا. وأظهرت النتائج أن جوانب الذكاء الإنفعالي تتوافق مع جوانب القيادة التحويلية والتبادلية معاً، ولكن توافقها مع التحويلية يظهر بشكل أكبر، كما أن أبعاد الذكاء الإنفعالي كالطاقة والتغيير والإصرار والقابلية الاجتماعية تظهر كأبعاد للقائد الرمز وتقع في مجال القيادة التحويلية، أما الأبعاد الأخرى والتي تقع ضمن القيادة التبادلية فتظهر لدى مديري المخازن الذين يبدون مستويات أقل من المتوسط في الذكاء العاطفي. كما خلصت الدراسة إلى أن القيادة التحويلية والذكاء الإنفعالي مفهومان مترادفان، وأن المدير الذي يتلقى مستوى عال جداً من التدريب، والذي يكون ممتلكا لفكر تحليلي متقدم قد لا يكون قائداً ناجحاً، عكس المدير الذي يملك مستوى عال من الذكاء الإنفعالي أي يمتلك القدرة على فهم نفسه وفهم الآخرين وفهم سلوكياتهم، كما أوضحت الدراسة أن المنظمة التي تتميز بوجود الذكاء الإنفعالي بين أفرادها يزداد تعاون العاملين فيها وتزداد إنتاجيتها، والملاحظ هو ارتباط هذا النجاح بتأثير القيادة التحويلية على الأفراد من خلال التحفيز والتشجيع على الإبداع.

وبحثت دراسة مانديل وفيرواني (Mandell & Pherwani, 2003) عن العلاقة التنبؤية بين الذكاء الوجداني وأسلوب القيادة وكذلك الفروق بين الذكور والإناث على تلك المتغيرات في شمال شرق أمريكا، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) ذكر و(١٠٠) إناث من الموظفين والإداريين والمشرفين، وتم تقييمهم وفقاً لإختبار الذكاء الوجداني (لماير وسالوفي)، وكذلك تطبيق إختبار لنمط القيادة، وأو ضحت النتائج وجود علاقة تنبؤية دالة إحصائياً بين أسلوب القيادة والذكاء الوجداني،

فكلما زاد الذكاء الوجداني زادت فعالية القيادة، وكذلك وجود فروقاً دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني بين الذكور والإناث، وفي أسلوب القيادة بين الذكور والإناث .

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي وردت في هذه الدراسة، بأن هنالك اهتمام متزايد في دراسات الذكاء العاطفي لأهمية تأثيره على المنظمات بشكل عام وعلى المؤسسات التربوية بشكل خاص وعلى فئة الموهوبين بشكل أدق، ومن هذه الدراسات التي أخذت من متغير الذكاء العاطفي لدى الموهوبين مجالاً لبحثها دراسة (المطيري، ٢٠٠٠) و(الغرايبه، ٢٠١١)، وكذلك دراسة (المصري، ٢٠٠٧)، حيث يتضح من خلال هذه الدراسات أهمية دراسة سلوك المشاعر الانفعالية في الذكاء وخصوصاً لدى فئة الموهوبين.

كما وتظهر هذه الأهمية من خلال عدد البحوث والدراسات التي تتفق على الاستمرارية في دراسة مستوى الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والمتفوقين ومقارنته مع نظرائهم من العاديين وغير المتفوقين، وأيضاً دراسة وبحث مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الموهوبين ومدى تقاربه مع الذكاء العاطفي أو الانفعالي، لما له من أهمية في معرفة وتحديد العوامل المؤثرة إيجابياً وسلبياً في الذكاء العاطفي والاجتماعي على مدار التطور الزمني لدى الموهوبين.

ومن خلال البحث ومراجعة الدراسات السابقة التي تناولت الجانب الآخر من الدراسة وهو السلوك القيادي يتضح للباحثة اختلاف أبعاد اهتمام كل دراسة حول مفهوم السلوك القيادي، ففي دراسة (العبويني، ٢٠٠٨) تحددت أهداف الدراسة في الكشف عن أساليب التعلم وأثرها في السلوك القيادي، وبعض الدراسات أخذت من مديري المدارس عينة للبحث مثل دراسة (العياصره، ٢٠٠٣)، وتطرقت دراسات أخرى للبحث في جانب القيادة التحويلية كدراسة (Micheal, 2011).

تميز الدراسة الحالية:

تتميز الدراسة الحالية في تناولها لموضوع الذكاء العاطفي والسلوك القيادي معاً في دراسة مقارنه، وكذلك ما يميز هذه الدراسة أنها تناولت فئة الطالبات الموهوبات والعاديات معاً في دراسة واحدة، وتتميز هذه الدراسة في أهمية المرحلة التعليمية التي إختارتها الباحثة لتطبيق الدراسة وهن طالبات المرحلة الثانوية، كما تتميز بخصوصية المنطقة التعليمية من حيث تطبيق الدراسة في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحديد مجتمع الدراسة، وإختيار العينة، وأدوات الدراسة المستخدمة، والتحقق من صدقها وثباتها، ومفتاح التصحيح لكل أداة من أدوات الدراسة، والطرق الإحصائية التي إتبعتها الباحثة للوصول إلى النتائج الموجودة في الدراسة.

منهج الدراسة:

إستخدمت الباحثة المنهج الإرتباطي الوصفي وذلك لملائمته لأهداف وطبيعة الدراسة وأسئلتها.

مجتمع الدراسة:

قامت الباحثة بتطبيق الدراسة لمعرفة مستوى الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات للمرحلة الثانوية، (الصفين الثاني الثانوي والثالث الثانوي بفرعيهما، العلمي والأدبي) في المدارس الثانوية للإناث في المملكة العربية السعودية في مدينة منطقة تبوك ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات الموهوبات والعاديات للمرحلة الثانوية والبالغ عددهن (٢٠٣٨) في (١٠) مدرسة ثانوية. كما هو موضح في الجدول رقم (١):

جدول (١): توزيع أفراد مجتمع الدراسة

المدرسة	الصـــف			
	الثاني الثانوي		الثالث الثانوي	
	عاديات	موهوبات	عاديات	موهوبات
الثانوية الأولى للإناث	90	25	85	29
الثانوية الثانية للإناث	94	30	99	35
الثانوية الثالثة للإناث	67	19	65	18
الثانوية الرابعة للإناث	78	23	85	28
الثانوية الخامسة للإناث	75	32	78	29
الثانوية السادسة للإناث	60	18	64	20
الثانوية السابعة للإناث	93	22	89	21
الثانوية الثامنة للإناث	55	14	52	15
الثانوية التاسعة للإناث	82	21	88	26
الثانوية العاشرة للإناث	79	24	81	30
المجموع	773	228	786	251
المجموع الكلي	1001		1037	

عينة الدراسة:

قامت الباحثة باختيار جميع المدارس الثانوية للإناث في منطقة تبوك (المدينة) وهي (١٠) مدارس ثانوية. وتم اختيار عينة الدراسة عشوائياً بمعدل (٢٠٠) طالبة موهوبة وعادية، مقسمة كالتالي (١٠٠) من الصف الثاني الثانوي (٥٠ موهوبه، ٥٠ عادية)، و(١٠٠) من الصف الثالث الثانوي (٥٠ موهوبه، ٥٠ عادية). وقسمت العينة بين الصفوف بمعدل (٥) طالبات موهوبات، و(٥) طالبات عاديات من الصف الثاني الثانوي، و(٥) طالبات موهوبات، و(٥) طالبات عاديات من الصف الثالث الثانوي من كل مدرسة، أي بمعدل (٢٠) طالبة موهوبة وعادية من كل مدرسة، حسب الجدول التالي رقم (٢):

جدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة

المدرسة	الصف			
	الثاني الثانوي		الثالث الثانوي	
	عاديات	موهوبات	عاديات	موهوبات
الثانوية الأولى للإناث	5	5	5	5
الثانوية الثانية للإناث	5	5	5	5
الثانوية الثالثة للإناث	5	5	5	5
الثانوية الرابعة للإناث	5	5	5	5
الثانوية الخامسة للإناث	5	5	5	5
الثانوية السادسة للإناث	5	5	5	5
الثانوية السابعة للإناث	5	5	5	5
الثانوية الثامنة للإناث	5	5	5	5
الثانوية التاسعة للإناث	5	5	5	5
الثانوية العاشرة للإناث	5	5	5	5
المجموع	50	50	50	50
المجموع الكلي	100		100	

أدوات الدراسة:

قامت الباحثة بإستخدام مقياسين لغايات تحقيق أهداف الدراسة كما يلي:

الأداة الأولى : مقياس الذكاء العاطفي (لجولمان):

قامت الباحثة باستخدام مقياس الذكاء العاطفي المبني وفق نظرية (جولمان)، والمعدّل حسب البيئة الأردنية من قبل مطر (٢٠٠٤)، كما قامت الباحثة في الدراسة الحالية بإعادة صياغة بعض فقرات المقياس والتحقق من صدق المحتوى والثبات للمقياس ليناسب الفئة العمرية التي تناولتها الدراسة، وليناسب البيئة المحلية في المملكة العربية السعودية، ليكون المقياس مكوناً بصورته

النهائية من (٤١) فقرة، موزعة على الأبعاد التالية (الوعي الذاتي "١-١٠"، والتنظيم الذاتي "١١-١٧"، الدافعية "١٨-٢٤"، التعاطف "٢٥-٣١"، المهارات الإجتماعية "٣٢-٤١")، كماهو موضح في الملحق رقم (٢).

صدق الأداة الأولى:

تحققت مطر (٢٠٠٤) من الصدق الظاهري بعرضه على عدد من المحكمين المختصين للحكم على مدى ملائمة تدرج الإجابة الثلاثي (تدريج ليكرت)، وملائمة ارتباط فقرات المقياس بأبعاده، وقامت بتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات وحذف بعض الفقرات التي إتفق عليها محكمان أو أكثر وأجرت تعديلات المحكمين المقترحة، كما قامت مطر (٢٠٠٤) بإجراء تحليل عاملي لتحديد عوامل بناء المقياس، وظهرت جميع فقرات المقياس فعالية عند مستوى دلالة (0.001)، ويعتبر مؤشراً مقبولاً على صدق فقرات المقياس.

وللتأكد من صدق الأداة في الدراسة الحالية قامت الباحثة بعرض المقياس على (١٠) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاصات النفسية والتربوية والقياس النفسي من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية والسعودية كماهو موضح في الملحق رقم (١)، وذلك بهدف الوقوف على دلالات صدق المحكمين للأداة، إذ تم الحكم على محتوى الفقرات ومدى ملاءمتها لقياس الذكاء العاطفي وسلامتها اللغوية ووضوح المعنى، وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات تتعلق بصياغة بعض الفقرات ووضوحها، وإضافة فقرات جديدة. وقد تم تعديل الفقرات التي أجمع (٨٥%) من المحكمين على تعديلها دون حذف أي فقرة منها، إذ بلغت عدد فقرات مقياس الذكاء الوجداني (٤١) فقرة، وبذلك تم إخراج المقياس بصورته النهائية.

وإضافةً لذلك فقد تم عرض المقياس على عينة استطلاعية مكونه من (٤٠) طالبة موهوبة وعادية من خارج عينة الدراسة، بغرض التعرف إلى درجة إستجابة المفحوصات للمقياس وقد عبرّن عن رغبتهن في التفاعل مع فقراته، مما يدل على صدق مقياس الذكاء العاطفي ل (جولمان).

ثبات الأداة الأولى:

واستخرجت مطر (٢٠٠٤) معامل الثبات بطريقة الإعادة وكانت قيمة معامل ثبات المقياس (0.69)، كما استخرجت الثبات أيضاً بطريقة معامل ثبات الإتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا وظهرت قيمته (0.83) للمقياس ككل.

وبالإضافة إلى أن المقياس مطوّر أصلاً للبيئة الأردنية، قامت الباحثة باستخراج ثبات فقرات المقياس لمعرفة مدى ملائمته للبيئة السعودية، حيث استخرجت الباحثة ثبات المقياس في الدراسة الحالية بطريقتين: الأولى طريقة إعادة الاختبار (test-retest)، بعد فاصل زمني بلغ أسبوعين على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالبة موهوبة وعادية من خارج عينة الدراسة، وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (person correlation) لمعرفة العلاقة الارتباطية بين التطبيقين وقد تراوحت قيم معاملات الإرتباط للأبعاد مابين (0.79– ٠.٨٩) وثبات المقياس الكلي (0.93)، ويعد هذا الارتباط مناسباً في الدراسات السيكولوجية والتربوية.

والطريقة الثانية حساب معامل ثبات الإتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، بين أبعاد المقياس، والتي تراوحت مابين (0.٥٨– ٠.٦٧) وثبات المقياس الكلي (0.78) واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة، كما هو موضح في الجدول التالي رقم (٣):

جدول (٣): معامل ثبات الإتساق الداخلي والإعادة لمقياس الذكاء العاطفي

أبعاد الذكاء العاطفي	الإتساق الداخلي	الإعادة "معامل الارتباط"	الدلالة
الوعي الإنفعالي الذاتي	0.64	0.86	0.01
التنظيم الإنفعالي الذاتي	0.58	0.80	0.01
الدافعية	0.67	0.89	0.01
التعاطف	0.60	0.82	0.01
المهارات الإجتماعية	0.66	0.79	0.01
الدرجة الكلية	0.78	0.93	0.01

* (α = ٠,٠١)

مفتاح تصحيح مقياس الذكاء العاطفي لـ (جولمان):

إعتمدت الباحثة في طريقة تصحيح المقياس على ثلاث درجات (أوزان) مقسمة كالتالي:

للفقرات الإيجابية: (غالباً ما أكون هكذا (٣)، أحياناً ما أكون هكذا (٢)، نادراً ما أكون هكذا (١))

للفقرات السلبية: (غالباً ما أكون هكذا (١)، أحياناً ما أكون هكذا (٢)، نادراً ما أكون هكذا (٣)).

١ – 1,66= منخفض

1,67 – 2,33= متوسط

2,34 فما فوق= مرتفع

الأداة الثانية: مقياس السلوك القيادي:

قامت الباحثة بتطوير مقياساً للسلوك القيادي حيث شمل أهم السلوكيات والإجراءات القيادية للطالبات الموهوبات والعاديات في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة لدى (العبويني، ٢٠٠٨، طعمة، ٢٠٠٢)، وقد تكون من (٤٣) فقرة متضمناً الأبعاد التالية: (المبادأة والثقة بالنفس "فقرة ١ – ١٣"، السيطرة والقدرة على إتخاذ القرار

"فقرة ١٤– ٢٣"، التكامل وإنجاز العمل "فقرة ٢٤– ٣٣"، السلوك الإجتماعي "فقرة ٣٤– ٤٣")، بتطبيق سلم تدريجي خماسي: (تنطبق دائماً – تنطبق غالباً – تنطبق أحياناً – تنطبق نادراً – لا تنطبق أبداً)، وقد تم التحقق من صدق المحتوى والثبات للمقياس ليناسب البيئة المحلية في المملكة العربية السعودية كما هو موضح في الملحق رقم (٣).

صدق الأداة الثانية:

قامت الباحثة بالتحقق من أن مقياس السلوك القيادي يقيس الصفة المراد قياسها، فتم عرضه على (١٠) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاصات النفسية والتربوية والقياس النفسي من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والأردنية، كما هو موضح في الملحق رقم (1) للتحقق من مدى صدق فقراته، وقد تم الأخذ بآرائهم، وإعادة صياغة بعض الفقرات دون حذف أي فقرة من المقياس، وإجراء التعديلات المطلوبة على نحو دقيق يحقق التوازن بين مضامين المقياس في فقراته وقد بلغت عدد فقرات مقياس السلوك القيادي (٤٣) فقرة.

وإضافةً لذلك فقد تم عرض المقياس على عينة استطلاعية مكونه من (٤٠) طالبة موهوبة وعادية من خارج عينة الدراسة، بغرض التعرف إلى درجة إستجابة المفحوصات للمقياس وقد عبرّن عن رغبتهن في التفاعل مع فقراته، مما يدل على صدق مقياس السلوك القيادي.

ثبات الأداة الثانية:

قامت الباحثة بتطوير المقياس في الدراسة الحالية ليناسب البيئة السعودية، حيث تحققت من ثبات المقياس بطريقتين، الأولى باستخدام طريقة إعادة الاختبار (test-retest)، بعد فاصل زمني بلغ أسبوعين على عينة قوامها (٤٠) طالبة من موهوبة وعادية من خارج عينة الدراسة، وقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (person correlation) لمعرفة العلاقة الارتباطية بين

التطبيقين وقد تراوحت قيم معاملات الإرتباط للأبعاد مابين (0.78– 0.82) وثبات المقياس الكلي (0.89)، ويعد هذا الارتباط مناسباً في الدراسات السيكولوجية والتربوية.

والطريقة الثانية حساب معامل ثبات الإتساق الداخلي كرونباخ ألفا (KR-20)، بين أبعاد المقياس، والتي تراوحت مابين (0.79– 0.84) وثبات المقياس الكلي (0.92) واعتبرت هذه النسب مناسبة ومقبولة لغايات هذه الدراسة، كما هو موضح في الجدول التالي رقم (٤):

جدول (٤): معامل ثبات الإتساق الداخلي والإعادة لمقياس السلوك القيادي

أبعاد السلوك القيادي	الإتساق الداخلي	الإعادة "معامل الارتباط"	الدلالة
المبادأة والثقة بالنفس	0.79	0.78	0.01
السيطرة والقدرة على إتخاذ القرار	0.81	0.82	0.01
التكامل وإنجاز العمل	0.81	0.79	0.01
السلوك الإجتماعي	0.٨٤	0.81	0.01
الدرجة الكلية	0.92	0.89	0.01

* (α = ٠,٠١)

مفتاح تصحيح مقياس السلوك القيادي:

إعتمدت الباحثة في طريقة تصحيح المقياس على خمس درجات (أوزان) مقسمة كالتالي: لا تنطبق أبدا (١)، تنطبق نادراً (٢)، تنطبق أحياناً (٣)، تنطبق غالباً (٤)، تنطبق دائماً (٥).

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لإجراءات التحليل الإحصائي للإجابة عن أسئلة الدراسة حيث تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وإختبار (ت) (T-test) وتحليل التباين الثلاثي ومعامل إرتباط بيرسون، ولمعرفة مدى الإتساق الداخلي بين فقرات المقياس، تم إستخدام معامل كرونباخ ألفا.

إجراءات الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بعدد من الإجراءات التالية بالإعتماد على أساليب البحث العلمي في تطبيق الدراسة وهي:

- الرجوع إلى الأدب السابق، بالإستفادة من بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة، والرجوع إلى الكتب والمصادر المختلفة.
- بناء أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها واخراجها بالشكل النهائي.
- تحديد عدد أفراد مجتمع الدراسة من خلال الرجوع إلى المصادر الرسمية في ادارة التعليم في منطقة تبوك.
- الحصول على الكتب والمخاطبات الرسمية من الجهات المعنية لتسهيل مهمة تطبيق أداتي الدراسة في المناطق التعليمية التي تشتمل عليها الدراسة كما هو موضح في ملحق (٤).
- توزيع أداتي الدراسة على عينة إستطلاعية من خارج عينة الدراسة لاستخراج صدق وثبات المقياس.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة في مدارس المرحلة الثانوية للإناث في مدينة منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني لعام (٢٠١٢-٢٠١٣م) (١٤٣٣-١٤٣٤هـ)، بمدة من شهرين إلى ثلاثة أشهر
- جمع البيانات والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، ومن ثم إدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج.
- الوصول إلى نتائج الدراسة وقياس مدى العلاقة بين متغيراتها.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: ما مستوى الذكاء العاطفي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الذكاء العاطفي لكل من الطالبات الموهوبات والعاديات، كما هو موضح في جدول (٥) وجدول (٦):

١. الطالبات الموهوبات:

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الذكاء العاطفي للطالبات الموهوبات

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٥	المهارات الإجتماعية	4.49	0.52	١	مرتفع
٤	التعاطف	4.43	0.51	٢	مرتفع
٣	الدافعية	4.27	0.56	٣	مرتفع
٢	التنظيم العاطفي الذاتي	4.23	0.52	٤	مرتفع
١	الوعي العاطفي الذاتي	4.10	0.68	٥	مرتفع
	المتوسط العام	4.30	0.40		مرتفع

يوضح الجدول (٥) أن متوسطات أبعاد مقياس الذكاء العاطفي للطالبات الموهوبات تراوحت ما بين (4.10-4.49)، حيث حصل بعد المهارات الاجتماعية على أعلى متوسط حسابي (4.49) بانحراف معياري (0.52) وبمستوى مرتفع، بينما حصل بعد الوعي العاطفي الذاتي على أدنى

متوسط حسابي (4.10) بانحراف معياري (0.68) وبمستوى مرتفع، وكان المتوسط العام للأبعاد (4.30) بانحراف معياري (0.40) وبمستوى مرتفع.

٢. الطالبات العاديات:

الجدول(٦):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الذكاء العاطفي للطالبات العاديات

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٥	المهارات الإجتماعية	4.28	0.50	1	مرتفع
٣	الدافعية	4.21	0.62	2	مرتفع
٤	التعاطف	4.21	0.54	2	مرتفع
٢	التنظيم العاطفي الذاتي	4.17	0.55	4	مرتفع
١	الوعي العاطفي الذاتي	4.14	0.82	5	مرتفع
المتوسط العام		4.20	0.45		مرتفع

يوضح الجدول (٦) أن متوسطات أبعاد مقياس الذكاء العاطفي للطالبات العاديات تراوحت ما بين (4.28- 4.14)، حيث حصل بعد المهارات الاجتماعية على أعلى متوسط حسابي (4.28) بانحراف معياري (0.50) وبمستوى مرتفع، بينما حصل بعد الوعي العاطفي الذاتي على أدنى متوسط حسابي (4.14) بانحراف معياري (0.82) وبمستوى مرتفع، وكان المتوسط العام للأبعاد (4.20) بانحراف معياري (0.45) وبمستوى مرتفع.

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى السلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعادالسلوك القيادي لكل من الطالبات الموهوبات والعاديات، كما هو موضح في جدول (٧) وجدول (٨):

١. الطالبات الموهوبات:

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد السلوك القيادي للطالبات الموهوبات

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٤	السلوك الإجتماعي	4.52	0.53	1	مرتفع
٣	التكامل وإنجاز العمل	4.44	0.48	2	مرتفع
٢	السيطرة والقدرة على إتخاذ القرار	4.27	0.50	3	مرتفع
١	المبادأة والثقة بالنفس	4.12	0.66	4	مرتفع
المتوسط العام		4.33	0.40		مرتفع

يوضح الجدول (٧) أن متوسطات أبعاد السلوك القيادي للطالبات الموهوبات تراوحت ما بين (4.52- 4.12)، حيث حصل بعد السلوك الاجتماعي على أعلى متوسط حسابي (4.52) بانحراف معياري (0.53) وبمستوى مرتفع، بينما حصل بعد المبادأة والثقة بالنفس على أدنى متوسط حسابي (4.12) بانحراف معياري (0.66) وبمستوى مرتفع، وكان المتوسط العام للأبعاد (4.33) بانحراف معياري (0.40) وبمستوى مرتفع.

٢. الطالبات العاديات:

الجدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد السلوك القيادي للطالبات العاديات

الرقم	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
٣	التكامل وإنجاز العمل	4.55	0.38	1.5	مرتفع
٤	السلوك الإجتماعي	4.55	0.48	1.5	مرتفع
٢	السيطرة والقدرة على إتخاذ القرار	4.38	0.37	3	مرتفع
١	المبادأة والثقة بالنفس	3.90	0.89	4	مرتفع
المتوسط العام		4.34	0.28		مرتفع

يوضح الجدول (٨) أن متوسطات أبعاد السلوك القيادي للطالبات الموهوبات تراوحت ما بين (4.55-3.90)، حيث حصل بعد التكامل وإنجاز العمل على أعلى متوسط حسابي (4.55) بانحراف معياري (0.38) وبمستوى مرتفع، بينما حصل بعد المبادأة والثقة بالنفس على أدنى متوسط حسابي (3.90) بانحراف معياري (0.89) وبمستوى مرتفع، وكان المتوسط العام للأبعاد (4.34) بانحراف معياري (0.28) وبمستوى مرتفع.

نتائج السؤال الثالث: ما العلاقة الإرتباطية بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون لايجاد العلاقة بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية والجدول (٩) يبين العلاقة الإرتباطية بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات.

١- الطالبات الموهوبات:

الجدول (٩): معامل ارتباط بيرسون بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي للطالبات الموهوبات

الرقم	البعد	المبادأة والثقة بالنفس	السيطرة والقدرة على إتخاذ القرار	التكامل وإنجاز العمل	السلوك الإجتماعي	الدرجة الكلية
١	الوعي العاطفي الذاتي	0.89*	0.32*	0.08	0.05	0.63*
٢	التنظيم العاطفي الذاتي	0.78*	0.69*	0.41*	0.33*	0.81*
٣	الدافعية	0.22*	0.95*	0.64*	0.47*	0.72*
٤	التعاطف	0.08	0.57*	0.90*	0.76*	0.71*
٥	المهارات الإجتماعية	0.03	0.56*	0.80*	0.88*	0.71*
الدرجة الكلية		0.90*	0.66*	0.82*	0.75*	0.69*

* (α = ٠,٠٥)

من الجدول (٩) يتضح أن أبعاد السلوك القيادي ارتبطت بشكل دال احصائياً مع الدرجة الكلية للذكاء العاطفي حيث بلغت معاملات الارتباط لأبعاد (الوعي العاطفي الذاتي، التنظيم العاطفي الذاتي، الدافعية، التعاطف، المهارات الاجتماعية (٠,٦٣، ٠,٨١، ٠,٧٢، ٠,٧١، ٠,٧١) والدرجة الكلية (٠,٦٩)، بالترتيب وجميع الارتباطات كانت دالة عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥). لذا توجد علاقة ارتباطية بين جميع أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، وأن معاملات الارتباط قوية نسبياً.

٢ – الطالبات العاديات:

الجدول (١٠): معامل إرتباط بيرسون بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي للطالبات العاديات

الرقم	البعد	المبادأة والثقة بالنفس	السيطرة والقدرة على إتخاذ القرار	التكامل وإنجاز العمل	السلوك الإجتماعي	الدرجة الكلية
١	الوعي العاطفي الذاتي	0.15*	0.11	0.19*	0.06	0.15*
٢	التنظيم العاطفي الذاتي	0.04	0.11	٠.276*	0.14*	0.04
٣	الدافعية	0.04	٠.272*	0.24	0.20	0.04
٤	التعاطف	0.06	٠.316*	0.16*	0.06	0.06
٥	المهارات الإجتماعية	0.12*	0.09	0.04	0.10	0.12*
الدرجة الكلية		0.04	0.13*	0.22*	0.09	0.10

* (α = ٠,٠٥)

من الجدول (١٠) يتضح أن أبعاد السلوك القيادي ارتبطت بشكل دال احصائياً مع الدرجة الكلية للذكاء العاطفي حيث بلغت معاملات الارتباط لأبعاد (الوعي العاطفي الذاتي، المهارات الاجتماعية) (٠,١٥، ٠,١٢) بالترتيب وهذان الارتباطان كانا دالان إحصائياً عند مستوى دلالة (α = ٠,٠٥). لذا توجد علاقة ارتباطية بين بعض أبعاد الذكاء العاطفي (الوعي العاطفي الذاتي، المهارات الاجتماعية) والدرجة الكلية (0.10) للسلوك القيادي لدى الطالبات العاديات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، إلا أن معاملات الإرتباط كانت ضعيفة، أما بقية أبعاد الذكاء العاطفي فلم تبلغ الإرتباط بينها وبين الدرجة الكلية للسلوك القيادي مستوى الدلالة الإحصائية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما مستوى الذكاء العاطفي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية؟

أشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء العاطفي لدى الطالبات الموهوبات للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية كان مرتفعاً.

كما أشارت النتائج إلى أن مستوى الذكاء العاطفي لدى الطالبات العاديات للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية كان مرتفعاً. وعلى الرغم من ارتفاع مستوى الذكاء العاطفي لدى كل من الطالبات الموهوبات والعاديات، إلا أن مستوى الذكاء العاطفي العام لدى الطالبات الموهوبات كان أعلى مقارنةً بالطالبات العاديات، كما أن هناك اختلافاً في ترتيب أبعاد الذكاء العاطفي لدى كل من الطالبات الموهوبات والعاديات.

وتتفق هذه النتائج جزئيا مع دراسة الجندي (٢٠٠٦) والتي أشارت إلى ارتفاع الذكاء الإنفعالي لدى المتفوقين، كما تؤكد نتائج دراسة المطيري (٢٠٠٠) بأن مستوى الذكاء الاجتماعي مرتفع لدى الطلبة المتفوقين، ودعمت نتائج الغرايبة (٢٠١١) إلى ارتفاع مستوى الذكاء الإنفعالي لدى الموهوبين.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة بأن الطالبات الموهوبات لديهن ميل إلى الوعي العاطفي وإلى تنظيم انفعالاتهن بما يخدم تكيفهن الشخصي والإجتماعي، والذي يحتجن إليه كوسيلة تكيفية للتعامل مع الضغوطات الأكاديمية والاجتماعية، لذا نجد أن مهارات الذكاء العاطفي تتوفر وتتطور لديهن بحكم

التجارب اللواتي يتعرضن لها في محيطهن الأكاديمي والاجتماعي، أما بالنسبة للطالبات العاديات فتعلل الباحثة انخفاض مستوى الذكاء العاطفي لديهن مقارنة بالموهوبات بسبب ميلهن للرجوع إلى من يكبرهم عمراً سواءً في الأسرة والمدرسة في حل مشكلاتهن العاطفية والاجتماعية، وإلى ضعف الإستقلالية الإنفعالية الذاتية لديهن مبررة في الإرتباط العائلي لأخذ المشورة في كل مواقفهن وخبراتهن.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما مستوى السلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات في المرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية؟

أشارت النتائج إلى أن مستوى السلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات كان مرتفعاً في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، كما أن السلوك القيادي لدى الطالبات العاديات بالمتوسط كان مرتفعاً رغم اختلاف مستوى أبعاده.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه شان (Chan, 2007) والذي أشار إلى أن الطلاب الموهوبين لديهم مستويات عالية في التوجهات الهدفية القيادية، كما أكدت نتائج دراسة (العبويني، ٢٠٠٨) بأن السلوك القيادي بشكل عام لدى الطلبة الموهوبين كان يتمتع بدرجات مرتفعة.

وتعلل الباحثة النتيجة الحالية من خلال عوامل شخصية يمتلكها الطلبة الموهوبين وتمكنهم من التمتع بالسلوك القيادي ولعل من أبرزها المبادرة الاجتماعية، والسعي إلى إنجاز العمل والذي يعد من الأركان الأساسية لتحمل المسؤوليات ذات العلاقة بموهبته، كما أن هناك مواقفاً عديدة يحتاج فيها الموهوبين إلى اتخاذ قرارات هامة ومصيرية في حياتهم الأكاديمية والشخصية، الأمر الذي يتيح الفرصة أمام اختبار قدرته على اتخاذ القرارات والتعرف على تبعاتها بعد اختبارها في الواقع، مما يعزز لديه التوجه نحو اتخاذ االقرارات كأحد المقومات الأساسية للسلوك القيادي، كما أن الثقة

بالنفس تعد من المقومات النفسية الضرورية لتعبير الطلبة الموهوبين عن موهبتهم وتطويرها أمام ذاته وأمام الآخرين.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما العلاقة الإرتباطية بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية؟

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية قوية نسبياً بين جميع أبعاد الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.

في حين أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين بعض أبعاد الذكاء العاطفي (الوعي العاطفي، المهارات الاجتماعية) والدرجة الكلية للسلوك القيادي لدى الطالبات العاديات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، إلا أن معاملات الارتباط كانت ضعيفة، أما بقية أبعاد الذكاء العاطفي فلم يبلغ معامل الارتباط بينها وبين الدرجة الكلية للسلوك القيادي مستوى الدلالة الاحصائية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه مانديل و فيرواني (Mandell&Pherwani, 2003) والذي أكد وجود علاقة تنبؤية دالة إحصائياً بين أسلوب القيادة والذكاء الوجداني، فكلما زاد الذكاء الوجداني زادت فعالية القيادة.

كما أكدت نتائج دراسة شان (Chan, 2007) أن المهارات التطبيقية والقدرة على إدارة وتنظيم الإنفعالات الذاتية للعوامل المهمة والسلوكيات القيادية كانت لصالح الطلبة الموهوبين. كما تتفق مع نتائج دراسة (Polychroniou, 2009) بوجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين سلوك القيادة والذكاء الوجداني.

وأكدت جميع الدراسات السابقة وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الطلبة الموهوبين، ولكن بنسب مختلفة إحصائياً ولم تثبت أي من الدراسات السابقة عكس هذه النتيجة.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة من خلال عوامل ووظائف يؤديها الذكاء العاطفي في السلوك القيادي، حيث أن الوعي يعد عاملاً مهماً في اتخاذ القرارات، كما أن تنظيم الانفعالات لها وظيفة مهمة في بناء الثقة بالنفس، كذلك نجد أن هناك وظيفة للمهارات الاجتماعية في السلوك الاجتماعي كأحد الأبعاد الأساسية للسلوك القيادي، كذلك فإن التعاطف يلعب دوراً مهماً في سلوك المبادرة باعتباره من السلوكات الملاحظة التي تميز القائد، كما أن الدافعية تلعب دوراً مهماً في إنجاز العمل والتي تعتبر هدفاً أساسياً للطلبة الموهوبين.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة فان الباحثة توصي بما يلي:

- الاهتمام بالعوامل العاطفية للطلبة الموهوبين لتأثيرها الفعال على تكيفهم وتحصيلهم.
- الاستغلال الأمثل لارتفاع مستوى الذكاء العاطفي والقيادة لدى الطلبة الموهوبين في المجالات التربوية والاجتماعية.
- العمل على بناء وإعداد برامج لتوظيف الذكاء العاطفي في رفع فعالية المهارات القيادية.
- إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على تأثير برامج لذكاء العاطفي على الكفاءة الذاتية والمدركة والدافعية للتعلم لدى الطلبة الموهوبين.
- ضرورة تضمين مهارات الذكاء العاطفي والقيادة في المنهاج الدراسي وربطها بالمواضيع الدراسية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبو مغلي، سميح (٢٠٠٢). **التنشئة الإجتماعية للطفل**، ط(١). اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الأعسر، صفاء وكفافي، علاء الدين (٢٠٠٧). **الذكاء الوجداني في التربية السيكولوجية، (ط٢)**. دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.
- باناجيه، سوزان (٢٠٠٧). **كيف تكسب قادة المستقبل**، الملتقى الإداري، الخامس للجمعية السعودية للإدارة، ٢٦– ٢٨ فبراير.
- بدوي، منتهى (٢٠٠٢). **الذكاء الوجداني**، بحث مرجعي مقدم الى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية، جامعة القاهرة.
- البدري، طارق (٢٠٠٢). **أساسيات الإدارة التعليمية ومفاهيمها**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- برغوثي، بشير (٢٠٠٠). **نجومية القيادة**، دار زهران، عمان، الأردن.
- بشاي، حلم السعيد، (١٩٩٢). **مفهوم الذات عند كبار السن**، جامعة الكويت، الكويت.
- جامع، إبراهيم (٢٠١٠). **الذكاء العاطفي وعلاقته بفعالية القيادة**، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة منتوري قسطنطينة، الجزائر.
- جروان، فتحي (٢٠١٠). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، دار الكتاب الجامعي، ط٣، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- جروان، فتحي (٢٠١٢). **الموهبة والتفوق والإبداع، (ط٤)**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

- جولمان، دانيال (٢٠٠٥). **ذكاء المشاعر– الذكاء العاطفي**، ترجمة ليلى الجبالي، (ط١). عالم المعرفة، الكويت.
- الجندي، غادة (٢٠٠٦). الفروق **في الذكاء الإنفعالي بين الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين وعلاقتهم بالتحصيل الأكاديمي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية الدراسات التربوية العليا، عمان، الأردن.
- الحمادي، عبدالله (٢٠٠١)، دور المناهج في تنمية التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بدولة قطر، **مجلة التربية المعاصرة**، العدد ٣٤، المجلد١١، قطر.
- الخطيب، جمال، والصمادي، جميل، والروسان، فاروق، والحديدي، منى، ويحيى، خوله، والناطور، منى، والزريقات، إبراهيم، والعمايرة، موسى، والسرور، نادية، (٢٠١١). **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**، (ط٤)، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- الخضر، عثمان (٢٠٠٢). الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد، **مجلة دراسات نفسية**، مجلد (١٢). عدد (١) القاهرة، مصر.
- رفاعي، ناريمان (١٩٨٨). السلوك القيادي لدى طلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، **مجلة الدراسات تربوية**، عالم الفكر، المجلد(٣)، العدد (٩)، الكويت.
- ريم، سلفيا (٢٠٠٣). **رعاية الموهوبين إرشادات للأباء و المعلمين**، ترجمة محمد عادل، دار الرشاد، القاهره، مصر.
- زهران، حامد (١٩٨٤). **علم النفس الإجتماعي**، عالم الكتب، القاهره، مصر.
- سلطان، محمد (٢٠٠٤). **السلوك التنظيمي**، ط(١)، دار الجامعه الجديدة، القاهرة، مصر.
- سلفرمان، ليندا (٢٠٠٥). **إرشاد الموهوبين والمتفوقين**، ترجمة سعيد العزة، (ط١)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- السمادوني، السيد (٢٠٠٧). **الذكاء الوجداني أسسه وتطبيقاته وتنميته**، دار الفكر، عمان، الأردن.
- شابيرو، لورنس (٢٠٠٢). **كيق تنشئ طفلاً يتمتع بالذكاء العاطفي**، ترجمة مكتبة جرير، مكتبة جرير، الرياض، السعودية. .
- الطيب، أحمد (٢٠٠٢). **الإدارة التعليمية وأصولها وتطبيقاتها المعاصرة** . المكتب الجامعي الحديث، مصر، الإسكندرية.
- عبد الرحمن، ميساء (٢٠٠١). **الأنماط القيادية السائدة لدى الإداريين الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية**، رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- العبويني، بسمة (٢٠٠٨). **أساليب التعلم والسلوك القيادي والتكيف الإجتماعي لدى الطلبة الموهوبين في الأردن**، رسالة دكتوراة، غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- عثمان، فاروق ورزق، محمد (١٩٩٨). الذكاء العاطفي مفهومه وقياسه، **مجلة كلية التربية**، العدد (٣٨). جامعة المنصورة، مصر.
- عريفج، سامي (٢٠٠٢). **الإدارة التربوية المعاصرة**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عطوي، جودت (٢٠٠١). **الإدارة المدرسية الحديثة: مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، الدار الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- علي، صالح (١٩٩٨). **سيكولوجيا التنشئة الإجتماعية**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

- عوض، عباس (١٩٩٨). **علم النفس الإجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- العمري، عبدالله (١٩٩٢). **تصورات مديري التربية والتعليم ومساعديهم والمشرفين التربويين في محافظة اربد لدور مدير المدرسة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- العمري، سمر (١٩٩٥). **السلوك القيادي لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية**، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية.
- العمري، خالد (٢٠٠٠). **الموجه قائد للتغيير والتطوير التربوي**، المؤتمر الأول للتوجيه التربوي، أبوظبي، الإمارات العربية المتحدة.
- الغرايبة، سالم (٢٠١١). الذكاء العاطفي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم دراسة مقارنة، **مجلة الجامعة الإسلامية**، المجلد (٩)، العدد (١)، جامعة القصيم، السعودية.
- فرج، طريف (١٩٩٩). **السلوك القيادي وفعالية الإدارة**، دار غريب للنشر، القاهرة، مصر.
- الفنيش، أحمد (٢٠٠٠). **التوجيه الفني والتربوي**، دار الكتاب الجديد، بيروت، لبنان.
- القريطي، أمين (٢٠٠٥)، **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة، وشريم، رغدة، وغرايبة، عايش، والزعبي، رفعة، ومطر، جيهان، وظاظا، حيدر (٢٠١٠). **علم النفس التربوي**، ط (١)، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

- القريطي، عبدالمطلب (٢٠٠٥). **الموهوبين والمتفوقين**، ط(١)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- كورتوا، كورتوا (٢٠٠٢). **الطريق إلى القيادة وتنمية الشخصية**، ترجمة سالم العيسى، دار علاء الدين، دمشق، سوريا.
- محمد، صلاح الدين، وعبدالعال، محمد (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي للمعلم، **مجلة التربية/ جامعة عين شمس**، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر.
- مطر، جيهان (٢٠٠٤)، **أثر برنامج تعليمي- تعلمي مستند إلى نظرية الذكاء العاطفي على مستوى هذا الذكاء ودرجة العنف لدى الطلبة العدوانيين في الصفين الخامس والسادس**، رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- المطيري، خالد (٢٠٠٠). **الذكاء الإنفعالي لدى المتفوقين: دراسة استكشافية مقارنة بين الطلاب المتفوقين عقلياً وغير المتفوقين في المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، الكويت.
- المصري، محمد (٢٠٠٧). الذكاء العاطفي: دراسة مقارنة بين المتفوقين تحصيليا والعاديين من طلبة المرحلة الجامعية، **مجلة كلية التربية**، العدد (٣١)، جامعة عين شمس، مصر.
- المعايطة، عبدالعزيز (٢٠٠٧). **الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر**، دار الحامد، عمان، الأردن.
- معوض، خليل (٢٠٠٣). **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر الجامعي،الاسكندرية، مصر.

- مؤتمن، منى (٢٠٠٠). **التجارب العالمية المتميزة في الإدارة التربوية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- الناقة، محمود (٢٠٠٧). **البرنامج التعليمي القائم على الكفايات – أسسه وإجراءاته**، سعد للنسخ والطباعة، القاهرة، مصر.
- هلال، محمد (١٩٩٩). دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية/ بنها**، العدد (٤)، المجلد (١٠)، جامعة الزقازيق، مصر.

المراجع الأجنبية:

- AL-Onizat, Sabah, H. (2012). "The relationship between emotional intelligence and academic adaptation among gifted and non-gifted student", **International Journal of Human Sciences**, Jan-Jun2012, Vol. 9 Issue 1, p222-248,27p,1 Color photograph, 12 Charts.
- Bar-On, R. (2000). **Emotional Quotient Inventory**: Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R (1997) **Bar-On Emotional Quotient Inventory**: Technical Manual, Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bisland, Amy. (2004). Developing Leadership Skills in Young Gifted Student. **Journal Articles Reports- Descriptive**. Vol. 80. P24-27.
- Cardona, P. (2002). "Leadership & Organization Development", **International Journal of Manpower**. 21(4).
- Dambrosio, Melody. (2004). Leadership in Today's world, Internet site: **www.stanswartz.com/Dambrosio.htm**.
- Chan, David W. (2007) "Leadership Competencies among Chinese Gifted Students in Hong Kong: The Connection with Emotional

Intelligence and Successful Intelligence ". **Roeper Review**, v29 n3 p183-189 2007. 7pp.

- Ciarrochi, J.V, chan, A.Y.C. Caputi P. (2000), **A Critical evaluation of the Emotional Intelligence Construct**, Personality and Individual Differences, 28, 639-561.
- Clark, B (1992), **Growing up Gifted**, Fourth Edition, New York: Macmillan Publshing Company.
- Difabio, A. & Palazzeschi, L. (2009). **An in-depth Look at Schoolastic Success**: Fluid Intelligence, Personality Traits or Emotional Intelligence? Personality and Individual Differences, 46 (5/6), 581-585.
- Drury Leith (2007), **Coaches Perceptions of Emotional and Social Intelligence**. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto.
- Duket.H, & McFarlane.E, (2003)" Transfomational Leadership and Emotional Intelligence in retaining", **Leadership and Organization Development Journal**, v24, pp 309-317.
- Elias, M. & Weisberg, R. (2000), Primary Prevention Educational Approaches to Enhance Social and Emotional Learning. **Journal of School Heath** (70) 186-191.
- Fitness, Julie (2001) **Emotional intelligence and Intimate Relationships, In J. Mayer, J. Ciarrochi and Forgas (Eds) Emotional Intelligence in everyday life**: An Introduction Philadelphia: Psychology Press.
- Goleman, Daniel, (1999) **The emotionally intelligent worker** .Futurist, 33, 3, 14 – 19.

- Goleman. Daniel, (1997) Beyond IQ: developing the leadership Competencies of emotional Intelligence, Paper presented of the (2'nd) **International Competency Conference**, London.
- Goleman, Daniel. (1995), **Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ**. New York: Bantam Books.
- Kanes, Frances, AD. (2001). Developing Leadership in Gifted Youth. Information Analyses; **Journal Articles; Reports – Descriptive**.Vol 21.p, 7.
- Lambert, (2008), Bulding Leadership Capacity in Schools, Alexandria**, ASCD.**
- Levicki, Cyril (2002) **Developing Leadership Genius**, the Nature of the Mc Graw-Hill Companies of Leaders.
- Mandell, b. & Pherwani, s. (2003) Relationship between Emotional Intelligence and Transformational Leadership Style: A Gender Comparison, **Journal of Business and Psychology**, Vol (17), No (3), pp. (387-404).
- Mayer, J.D., Salvoy, P., & Caruso, D.R. (2002) **Emotional Intelligence, "Selecting Measures"**, San Francisco: Jossey- bass, A Wiley Company.
- Mayer, J.D. (2001) **Emotion, Intelligence, and emotional intelligence**. In Forgas, J. P, Handbook of Affect and Social Cognition. Mahwah ,NJ: Lawrence Erlbum Associates ,Publishers
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). **What is Emotional Intelligence? In P. Salovey and Sluyter (Ed's)**. Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implication (3-31). New York: Basic Books.
- Meesook Kim (2009) **The factors influencing leadership skills of gifted and regular students and its implications for gifted**

education. Korean Educational Development Institute, Korea, KJEP 6:2 (2009), pp. 49-67.

- Michael- Chadwell, Sharon. (2011) Examining the Under representation of Underserved Students in Gifted Programs from a Transformational Leadership Vantage Point. **Journal for the Education of the Gifted**, v34 n1 p99-130 Jan 2011. 32 pp.
- Nunes, Rui (2003), Working with Emotional Intelligence, book review Retrieved from: **http//www.stephanehaefliger**.com/campus/biblio/017/17-40.pdf.
- Polychroniou P. (2009) “Relationship between Emotional Intelligence and Transformational Leadership of Supervisors: The impact on Team Effectiveness”, Team Performance Management, Vol. 15, No. 7, p.p. 343-356 (citations: 4, www.harzing.com/pop.htm)
- Robbins, Stephen P. & judge, T.A (2009), **Organizational Behavior**. (13th ed) Pearson Education, Inc.
- Sims, Joann (2002). **Leadership development for K-12 studants In Gifted education, dissertation sub mitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor in education**. Seattle University. U.S.A.
- Steven J.S. (2007), **Make your Workplace Great: The 7 Keys to an Emotionally Intelligence Organization**. John Wiley & Sons Canada, L.td.
- Vincent, D. (2003). **The Evaluation of a social - emotional intelligence program: effect of fifth graders' prosocial and problem behaviors**. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Albany, U.S.A

- Woitaszewski, A. & Aalsma, C. (2004). **The Contribution of Emotional Intelligence to the Social and Academic Success of Gifted Adolescents as Measured by the Multifactor Emotional Intelligence Scale – Adolescents Version**. Roeper Review, 27.
- Yoder, D. (2005). Organizational Climate and emotional intelligence an appreciative inquiry into a leaderfull community college. **Journal of Research and practice**, 29 (1), 45 – 62.

الملاحـق

ملحق (١)

قائمة المحكمين

اسم المحكم	الجامعة	الدولة
د. إيمان سعيد البوريني	جامعة البلقاء التطبيقية / كلية الأميرة عالية الجامعية علم نفس تربوي/ معرفي	الأردن
أ.د. نايفه قطامي	جامعة البلقاء التطبيقية / كلية الأميرة عالية الجامعية علم نفس تربوي	الأردن
أ.د. أسامه المعاديني	جامعة الملك عبدالعزيز/ جدة	السعودية
د. هبه حماد	جامعة البلقاء التطبيقية / كلية الأميرة عالية الجامعية قياس وتقويم	الأردن
د. فادي سماوي	جامعة البلقاء التطبيقية / كلية الأميرة عالية الجامعية علم نفس تربوي	الأردن
د. حسين النجار	جامعة تبوك	السعودية
د. محمد السيد عبدالرحيم	جامعة تبوك	السعودية
د. مصطفى عيروط	جامعة البلقاء التطبيقية / كلية الأميرة عالية الجامعية إدارة تربوية	الأردن
د. خالد مطحنه	جامعة تبوك	السعودية
د. محمد صبري	جامعة تبوك	السعودية

ملحق (٢)

مقياس الذكاء العاطفي

أختي الطالبة:

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الموهبة و الإبداع من جامعة البلقاء التطبيقية بعنوان:

(الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية (دراسة مقارنة).

يرجى منك الإجابة على فقرات المقياس، شاكرةً لك تعاونك، ومؤكدةً لك أن المعلومات التي ستقدميها لا تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي فقط.

التعليمات:

- إقرئي كل فقرة جيداًوضعي علامة (×)على الإجابة التي تختاريها علما أنه توجد ثلاث اختيارات (**غالباً ما أكون هكذا، أحياناً ما أكون هكذا، نادراً ما أكون هكذا)**.
- أجيبي بسرعة وحسب إنطباعك الأول، وتذكري أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة وإنما المطلوب أن تكون إجابتك معبرة عن سلوكك ورأيك الخاص بك.
- لا تضعي أكثر من علامة واحدة أمام كل عبارة (فقرة) وتأكدي أنك تضعي العلامة أمام الرقم الصحيح للعبارة (الفقرة).
- أجيبي على جميع الفقرات ولا تتركي أي فقرة دون إجابة.

الباحثــة

المعلومات الشخصية:

☒ الصف: ١- الثاني الثانوي ٢- الثالث الثانوي
☒ الفرع: ١- العلمي ٢- الأدبي
☒ اسم المدرسة:...
☒ المنطقة التعليمية:.....................................

الرقم	الفقـــرة	غالباً ما أكون هكذا	أحياناً ما أكون هكذا	نادراً ما أكون هكذا
١	أستطيع أن أتحدث بسهولة عن مشاعري.			
٢	يسهل علي التعبيرعن مشاعري تجاه الآخرين.			
٣	لدي مشكلة في إخبار الآخرين عن مشاعري.			
٤	أنا مبتسمة بطبيعتي.			
٥	أتقبل مظهري الخارجي.			
٦	أعرف خصائصي الإيجابية.			
٧	أتوقع النجاح في أي مهمة أقوم بعملها.			
٨	أشعر بثقة في نفسي.			
٩	أنا فخورة بما أنا عليه.			
١٠	أعتقد أنني الأفضل في عمل كل شيء.			
١١	من الصعب علي أن أسيطر على غضبي.			
١٢	أتعارك وأتشاجر مع الآخرين.			
١٣	أغضب بسهولة.			
١٤	من الصعب علي أن أنتظر دوري.			
١٥	أتضايق بكل سهولة.			

الرقم	الفقـــرة	غالباً ما أكون هكذا	أحياناً ما أكون هكذا	نادراً ما أكون هكذا
١٦	أطلب المساعدة في الإمتحان من زميلتي حينما أحتاجها.			
١٧	أتحايل على الآخرين عندما أكون في مأزق.			
١٨	أحب القيام بأعمال جديدة.			
١٩	أستمتع عند قيامي بمهمة مدرسية.			
٢٠	أساعد والدتي في أعمال البيت.			
٢١	أحب أن أقوم بالأعمال للأخرين.			
٢٢	أقوم بعمل واجباتي المدرسية دون أن يطلب أحد مني ذلك.			
٢٣	أبادر للقيام بأعمال دون أن يطلب مني أحد المساعدة.			
٢٤	أخطط لتنفيذ بعض النشاطات في المدرسة.			
٢٥	بناء الصداقة مع الآخرين أمر مهم.			
٢٦	أبني صداقة بسهولة.			
٢٧	أحب صديقاتي.			
٢٨	أجد صعوبة في رؤية الأشياء من وجهة نظر الآخرين.			
٢٩	أشعر أنني طيبة مع الآخرين.			
٣٠	إنني شخصية متعاونة.			

الرقم	الفقـــرة	غالباً ما أكون هكذا	أحياناً ما أكون هكذا	نادراً ما أكون هكذا
٣١	أستمتع بصحبة الآخرين.			
٣٢	أستطيع مشاركة الآخرين في أحاديث تخصهم.			
٣٣	أعبر عن حاجاتي بوضوح للأخرين.			
٣٤	أحاول إقناع غيري بوجهة نظري.			
٣٥	أستطيع حل الخلاف إذا كان هنالك خلافاً بين أعضاء المجموعة.			
٣٦	عضويتي في المجموعة دائماً مهمة.			
٣٧	عندما تبدأ صراعات المجموعة أستطيع أن أجد عدة بدائل لحلها.			
٣٨	أفهم الطريقة التي يشعر بها الأخرون.			
٣٩	أتفهم مشاعر الآخرين.			
٤٠	أستطيع أن أعرف إذا كانت إحدى صديقاتي المقربات غير سعيدة.			
٤١	أحاول فهم صديقاتي أكثر من خلال تفهم رؤيتهم الخاصة للأشياء.			

ملحق (٣)

مقياس (السلوك القيادي)

<u>أختي الطالبة:</u>

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في الموهبة و الإبداع من جامعة البلقاء التطبيقية بعنوان:

(الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية (دراسة مقارنة).

يرجى منك الإجابة على فقراتالإستبانة، شاكرةً لك تعاونك، ومؤكدةً لك أن المعلومات التي ستقدميها لا تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي فقط.

<u>التعليمات:</u>

- إقرئي كل فقرة جيداً وضعي علامة (**X**) على الإجابة التي تختاريها علما أنه توجد خمسة اختيارات (تنطبق دائماً، تنطبق غالباً، تنطبق أحياناً، تنطبق نادراً، لا تنطبق أبداً).
- أجيبي بسرعة وحسب إنطباعك الأول، وتذكري أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة وإنما المطلوب أن تكون إجابتك معبرة عن سلوكك ورأيك الخاص بك.
- لا تضعي أكثر من علامة واحدة أمام كل عبارة (فقرة) وتأكدي أنك تضعي العلامة أمام الرقم الصحيح للعبارة (الفقرة).
- أجيبي على جميع الفقرات ولا تتركي أي فقرة دون إجابة.

الباحثــة

<u>المعلومات الشخصية:</u>

☒ الصف: ١- الثاني الثانوي ٢- الثالث الثانوي

☒ الفرع: ١- العلمي ٢- الأدبي

☒ اسم المدرسة:..

☒ المنطقة التعليمية:..

الرقم	الفقــرة	تنطبق دائماً	تنطبق غالباً	تنطبق أحياناً	تنطبق نادراً	لا تنطبق أبداً
١	عادةً ما تسير الأمور وفقاً لتوقعاتي.					
٢	أناقش بثقة وقناعة داخلية قوية عند محاورة شخص					
٣	أتأكد من أن مكانتي في المجموعة مفهومة وواضحة من قبل أعضاء المجموعة.					
٤	أفعل أشياءاً بسيطةً وأجعلها تبدو لطيفةً لأكون عضوةً فاعلةً في المجموعة.					
٥	أبادر في تقديم حلولاً متنوعةً للمشكلات المختلفة.					
٦	أقوم بتوزيع مهام وواجبات العمل على مجموعتي بكل ثقة.					
٧	مناقشاتي تؤثر إيجابياً في سلوك المجموعة لتحقيق هدف مشترك.					
٨	أقوم بأعمالي دون تردد.					
٩	أحب المجازفة في العمل.					
١٠	أشجع زميلاتي على الإبداع.					
١١	لدي القدرة على التأثير والإقناع.					
١٢	لدي القدرة على المبادأة وتقديم خبراتي في الأعمال.					
١٣	لدي القدرة على تحمل المسؤولية.					
١٤	أُبقي العمل مستمراً في المجموعة.					
١٥	أُقرّر ما الذي سيتم إنجازه وكيف سيتم.					
١٦	أحثُّ أعضاء المجموعة على بذل مجهود أكبر.					

الرقم	الفقــرة	تنطبق دائماً	تنطبق غالباً	تنطبق أحياناً	تنطبق نادراً	لا تنطبق أبداً
١٧	أوضح أفكاري لأعضاء المجموعة.					
١٨	تشعر زميلاتي بالرضا عن أفكاري ومقترحاتي.					
١٩	أختار نوع النشاط أو اللعبة التي سنلعبها.					
٢٠	لدي القدرة على حل المشكلات التي تواجهني دون تأخير.					
٢١	لدي القدرة على إتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.					
٢٢	لدي القدرة على التنظيم والتنسيق بين أعضاء مجموعتي.					
٢٣	لدي القدرة على التخطيط المسبق والآني لحل أزمات المواقف.					
٢٤	أعمل بجد من أجل تطوير وتكامل ما أمتلك من أفكار.					
٢٥	أقدم ملاحظات متقدمة وملائمة لإجراء تغييرات إيجابية.					
٢٦	أوزع المهام على أعضاء المجموعة حسب قدراتهم لإنجاز العمل.					
٢٧	أوجه زميلاتي على العمل لمصلحة المجموعة.					
٢٨	أُحفّز الأعضاء على إنجاز الأفضل.					
٢٩	أتقن الأعمال التي توكل إلي على أكمل وجه.					
٣٠	أنجز عملي بشكل منظم ومرتب وبالوقت المحدّد.					
٣١	أشرف على أعمال زميلاتي، وأتابعها باستمرار.					

الرقم	الفقــرة	تنطبق دائماً	تنطبق غالباً	تنطبق أحياناً	تنطبق نادراً	لا تنطبق أبداً
٣٢	أتعاون مع الآخرين لإنجاز العمل بشكل أفضل.					
٣٣	أتمتع بمهارة كافية لإدارة الوقت.					
٣٤	أشارك الآخرين نشاطاتهم المنهجية واللامنهجية.					
٣٥	أحب أن أعمل مع المجموعة بروح الفريق.					
٣٦	أبادر الحديث مع الآخرين حتى وإن لم يبدأو الحديث معي.					
٣٧	أتمتع بعلاقات صداقة اجتماعية قوية وكثيرة.					
٣٨	أحافظ على وجود علاقة متينة مع زميلاتي.					
٣٩	أحتفظ دائماً بالجانب الودود لكل عضو في المجموعة.					
٤٠	أشارك الآخرين مناسباتهم الإجتماعية السارة والحزينة.					
٤١	أحل الخلافات عند حدوثها مع الآخرين بسرعة من خلال الحوار.					
٤٢	من السهل علي التعامل والتواصل مع الآخرين.					
٤٣	لديّ قدرة على الحديث بطلاقة وجذب انتباه الآخرين.					

ملحق (٤)

المخاطبات الرسمية

Al-Balqa' Applied University
Princess Alia University College

جامعة البلقاء التطبيقية
كلية الأميرة عالية الجامعية
تأسست عام ١٩٩٧

Ref :
Date :

الرقم: ع ج/١/٧/ ٣٤٣
التاريخ:
الموافق: ١٣/٢/ ٢٠١٣م

السادة الملحقية الثقافية السعودية المحترمين،،

تحية طيبة وبعد،،،

أرجو التكرم بتسهيل مهمة ***الطالبة وعد علي محمد عويضة*** ماجستير تخصص الموهبة والإبداع لإنهاء البحث الموسوم بـ " الذكاء العاطفي والسلوك القيادي لدى الطالبات الموهوبات والعاديات للمرحلة الثانوية في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية (دراسة مقارنة)" ، ويتطلب ذلك توزيع استبانات على الطالبات في مدارس منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، على أن لا تتحمل إدارة الكلية أية مسؤولية تترتب على ذلك.

شاكراً حسن تعاونكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد الكلية

أ.د. صدقي المومني

نسخة
ملحق ثقافية

نسخة: الدراسات العليا / الكلية.

د. ناصر السعيد
١٣/٢/ ٢٠١٣م

فاكس ... ص.ب ٩٤٢٣٠٣ ، الشميساني ، ص.ب ٩٨٧٣ ، الويبدة ، البريد الإلكتروني palia@bau.edu.jo
Tel.: (+962-6) 5681567 - 5689269 - 5666188 - 5666189 - 56654640 . Fax: (+962-6) 5686741 . P.O.Box: 942303 . P.O.Box: 9873 . Email: palia@bau.edu.jo



Abstract

Emotional Intelligence and leadership Behavior among gifted and ordinary female students in the secondary stage in Tabuk in the Kingdom of Saudi Arabia (comparative study).

By

Waad Ali Mohamaad Awidah

Supervisor

Dr. Eman Saeed Al-bourini

Assistant Professor

The current study aimed to identify the level of emotional intelligence and leadership behavior among gifted and ordinary female students in the secondary stage , in the region of Tabuk in the Kingdom Saudi Arabia, A sample of (200) gifted and ordinary female students, were selected randomly from the second and third grade in secondary schools in the city of Tabuk. Two instruments have been used in the current study: the first, a measure of (emotional intelligence) which built according to (Goleman) theory and modified by (Matar, 2004) for Jordanian environment, then the researcher has developed some items according to the Saudi Arabia environment, and the second tool a measure of (leadership behavior), which was prepared by the researcher, where the validity and reliability of the study instruments were verified.

The results indicate that, there is a high level of general emotional intelligence among gifted students in the total score and sub-dimensions, compared with ordinary female students, also there is a difference in arrangement of the emotional intelligence dimensions in both gifted and ordinary students, and the results also indicate a high level of leadership behavior among gifted female students, and the results showed that there is a significant strong relationship between all the emotional intelligence dimensions and the total score of the leadership behavior among gifted female students at the secondary stage in the region of Tabuk in Saudi Arabia, and also showed that there is a weak relationship between some of the

emotional intelligence dimensions (self-awareness, social skills) and the total score of the leadership behavior among ordinary female students at the secondary stage in the region of Tabuk in Saudi Arabia, while the rest of the emotional intelligence dimensions did not reach the statistical significance correlation coefficient between them and the total score of the leadership behavior.

The researcher recommends the attention need to conducting research and studies on the importance of emotional factors among gifted students because of their effective impact on their adaptation and achievement, and the need to train teachers on the emotional intelligence skills, and working on building and developing programs to employ emotional intelligence in raising effective leadership skills.

Key words: Emotional Intelligence - Leadership Behavior – Talented - Gifted